

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MICHELLY FINK

**O ENSINO COLABORATIVO:
CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS**

**UNIÃO DA VITÓRIA, PR
2022**

MICHELLY FINK

**O ENSINO COLABORATIVO:
CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Dra. Sandra Salete de Camargo Silva

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

UNIÃO DA VITÓRIA, PR

2022

F499e	<p>Fink, Michelly O ensino colaborativo: contribuições para as práticas docentes inclusivas / Michelly Fink.. União da Vitória, 2022. 104 f. + Produto educacional</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva</p> <p>1. Ensino colaborativo. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de professores. I. Silva, Sandra Salete de Camargo. II. Universidade Estadual do Paraná. III. Título. IV. Título: Caderno de orientação para grupos formativos: uma proposta colaborativa.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.92 23. ed.</p>
-------	---

Ficha catalográfica elaborada por Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



TERMO DE APROVAÇÃO

MICHELLY FINK

**"O ENSINO COLABORATIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS
DOCENTES INCLUSIVAS"**

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:

União da Vitória, 07 de novembro de 2022.

Membros da Banca:

Prof^a. Dr^a. Sandra Salete de Camargo Silva – UNESPAR (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Amanda de Mattos Pereira Mano – UFMS (Membro Externo)

Prof^a. Dr^a. Eromi Izabel Hummel – UNESPAR (Membro Interno)

Dedico esta pesquisa a todos os professores que lecionam em contextos educacionais inclusivos, que sonham e acreditam na educação e na sua atuação comprometida como instrumento para a construção de uma sociedade melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me permitir concretizar este sonho com saúde, força, persistência, sabedoria, determinação e dedicação.

À minha família, em especial aos meus pais, Artêmio e Valdete, os quais abdicaram dos seus sonhos para que eu pudesse alcançar os meus, agradeço pelo amor, carinho, paciência e compreensão. Meu eterno amor! Às minhas irmãs e sobrinhos por me apoiarem, respeitarem e compreenderem, amo vocês!

Ao meu marido, Philipe, pelo incentivo a todos os meus sonhos, pelo infinito amor, paciência e compreensão pelas minhas ausências. Amo você!

À professora Sandra Salete, pessoa encantadora, humana e admirável, pela orientação segura, comprometida e inspiradora, pelas valiosas recomendações de adequações da pesquisa e pelo encorajamento contínuo. Espero me tornar uma professora tão carismática, entusiasmada e competente como você!

Às professoras que fizeram parte da banca examinadora desta pesquisa: Dra. Amanda, Dra. Eromi, Dra. Dulceli, Dra. Elizabeth e Dra. Deise, pelo olhar carinhoso e atento, dedicado à leitura desta pesquisa e por todas as contribuições indicadas para a melhoria deste trabalho.

Aos professores do PROFEI por todos os aprendizados partilhados e oportunidades de crescimento pessoal e acadêmico.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica, desde os anos iniciais até o mestrado. Meu eterno agradecimento por compartilharem comigo seus preciosos conhecimentos e incansável esperança de acreditar e lutar por uma educação pública de qualidade.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN) pelas experiências e conhecimentos compartilhados, em especial à Mariane de Freitas que não mediu esforços para me auxiliar nessa etapa, obrigada pela sua dedicação e proatividade.

À CAPES pelo apoio e incentivo ao meu aperfeiçoamento acadêmico de qualidade através da bolsa de estudos.

A todos os amigos e colegas, que contribuíram e participaram dessa caminhada, especialmente às minhas colegas do PROFEI: Vanessa Tavares Brito Pinheiro, Tatiana de Lima e Ana Paula Araújo que auxiliaram a me sentir mais leve e confiante frente aos desafios encontrados nessa jornada. Meninas, vocês são

exemplos de sabedoria, força, persistência e companheirismo. Gratidão!

Às diretoras, pedagogas e professoras das escolas estaduais participantes desta pesquisa, pelo aceite ao convite de participação. Obrigada por disporem do seu tempo e atenção para com esse trabalho!

Os sonhos não determinam o lugar que você vai estar, mas produzem a força necessária para o tirar do lugar em que está.

(Augusto Cury)

RESUMO

FINK, Michelly. **O ensino colaborativo**: contribuições para as práticas docentes inclusivas. 105f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022.

A literatura científica sinaliza uma proposta de trabalho coletivo para promover a inclusão escolar de forma mais efetiva. Nessa perspectiva, o ensino colaborativo aponta que todos os atores da escola voltem seus esforços para discutir as melhores estratégias de ensino para o estudante. Sendo assim, este estudo foi centrado na finalidade de refletir a respeito do ensino colaborativo, como promissor na escolarização de qualidade do estudante público da educação especial. Como objetivo geral, visou a compreender as contribuições do ensino colaborativo para o planejamento de práticas docentes inclusivas, no contexto escolar, entre os professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional. No intuito de responder preliminarmente a problemática das contribuições do ensino colaborativo, entre os professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional, para a escolarização do estudante com deficiência e os impactos que o ensino colaborativo produz ou pode produzir nas práticas dos professores, o estudo aqui apresentado buscou aporte teórico e metodológico em autores como Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), Kassar (2011), Mendes (2010), Capellini e Zerbato (2019), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), Rabelo (2012), Vilaronga e Mendes (2014), Libâneo (1992), Gil (2002), Lüdke e André (1986), entre outros pertinentes à temática. Com base teórica e metodológica na compreensão da temática ancorada na pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, exploratória e aplicada à educação, com base na pesquisa-ação. Como recorte espaço-temporal, a pesquisa englobou quatro escolas estaduais que ofertam o Ensino Fundamental II – Anos Finais e o Ensino Médio, de União da Vitória, Paraná. Participaram de um questionário e de encontros do grupo formativo, professoras da educação comum e da educação especial. O produto educacional foi constituído em detrimento do caminho percorrido, iniciando com a aplicação do questionário e análise dos documentos das escolas, seguindo com os encontros do grupo formativo com as professoras e finalizando com o registro dos resultados em um livro eletrônico (e-book) - “Caderno de orientação para grupos formativos: uma proposta colaborativa”, o qual tratou de sugestões de conteúdos, metodologias e livros a serem abordados nos encontros do grupo formativo voltados para a inclusão. Da análise fundamentada pelo aporte metodológico foi possível identificar as contribuições do ensino colaborativo entre os professores do ensino comum e Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional para a escolarização do estudante com deficiência, assim como, os impactos que o ensino colaborativo produz ou pode produzir nas práticas dos professores. Salienta-se que a realização dos encontros do grupo formativo foi relevante e determinante para configurar o e-book em formato de caderno de orientações para um grupo permanente de estudos, discussões, reflexões e planejamento. De igual modo, o e-book se apresentou como alternativa de tornar o ensino acessível a todos os estudantes e construir espaços mais inclusivos.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo. Formação de professores. Inclusão escolar.

ABSTRACT

The scientific literature indicates a proposal of collective work to promote the school inclusion in a more effective way. In this perspective, the collaborative teaching points that all the school actors should use their efforts to discuss better strategies for the student. Therefore, this study was centered on the purpose of reflecting on collaborative teaching, as promising in quality schooling for public special education students. As the overall objective, it was aimed to understand the contributions of the collaborative teaching for the planning of inclusive teaching practices in the school context in the final years of elementary school. In order to previously answer the problem of the contributions of collaborative teaching, among regular school teachers and Specialized Educational Service in the Multifunctional Resource Room, and the impacts that the collaborative teaching produces or might produce in the teachers' practices, the study presented here sought to get theoretical and methodological contribution from authors like Fernandes, Schlesener and Mosquera (2011), Kassar (2011), Mendes (2020), Capellini and Zerbato (2019), Mendes, Vilaronga and Zerbato (2018), Rabelo (2012), Vilaronga and Mendes (2014), Libâneo (19992), Gil (2002), Lüdke and André (1986), among others who belong to the same subject. With theoretical-methodological basis of the comprehension of the subject anchored in qualitative research, of bibliographical nature, explanatory and applied in education based on research-action. As a spatio-temporal feature, the research included four state schools of Elementary School II – final years and High School in União da Vitória, Paraná. Regular school teachers and special education teachers participated of the questionnaire and the formative group meetings. The educational product was constituted to the detriment of how far we have come, starting with the application of the questionnaire and the analysis of the documents of the schools, followed by the formative group meetings with the teachers and concluding with the register of the results in an e-book entitled "Guidebook for formative groups: a collaborative proposal" which is about suggestions of contents, methodologies and books to be approached in the formative group meetings aiming inclusion. From the analysis based on the methodological contribution, it was possible to identify the contributions of collaborative teaching among teachers of regular school education and Specialized Educational Service in the Multifunctional Resource Room for the schooling of students with disabilities, as well as the impacts that collaborative teaching produces or might produce in teachers' practices. It should be noted that holding the formative group meetings was relevant and decisive in setting up the e-book in the form of an orientation notebook for a permanent group of studies, discussions, reflections and planning. Likewise, the e-book was presented as an alternative to make teaching accessible to all students and create more inclusive spaces.

Keywords: Collaborative work. Teachers' formation. School inclusion.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	18
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E NORMATIVAS.....	18
2.2	AVANÇOS NORMATIVOS E O SURGIMENTO DO PARADIGMA DA INCLUSÃO: DESAFIOS EM QUESTÃO.....	31
3	TRABALHO COLABORATIVO COMO ALTERNATIVA DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR	41
3.1	O TRABALHO COLABORATIVO COMO UMA REDE DE APOIO.....	42
4	DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	54
4.1	TIPO DE PESQUISA.....	54
4.2	CONTEXTO DE ESTUDO.....	57
4.2.1	Participantes do estudo.....	60
4.2.2	Critérios de inclusão e exclusão dos participantes.....	60
4.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	61
4.3.1	Questionário.....	62
4.3.2	Intervenção pedagógica em grupo de formação de professoras.....	63
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
6	DA INTERVENÇÃO FORMATIVA AO PRODUTO EDUCACIONAL	77
6.1	DESCRIÇÃO/DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO.....	77
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A	93
	ANEXO A	97
	ANEXO B	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEB – Câmara de Educação Básica

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

CNE– Conselho Nacional de Educação

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

EF – Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

PAEE – Professora de Apoio Educacional Especializado

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PEI – Planejamento Educacional Especializado

PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

1 INTRODUÇÃO

No decorrer da trajetória profissional como Professora de Apoio Educacional Especializado (PAEE) e professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), especialmente no período da pandemia de maneira ainda mais acentuada, observou-se e sentiu-se grandes lacunas no trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professores especialistas que atuavam na SRM.

Este estudo foi motivado pelo interesse em investigar a importância do ensino colaborativo entre os professores do ensino comum e da educação especial, nas práticas docentes com estudantes com deficiência, matriculados nos sextos anos do Ensino Fundamental (EF). A escolha das turmas dos sextos anos justificou-se pelas mudanças ocorridas no período de transição do 5º para o 6º ano, principalmente, no que se refere à estrutura curricular e ao perfil dos professores e dos próprios estudantes.

O incentivo de pesquisar sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva iniciou-se na pós-graduação nesta área, assim como, através da proximidade e envolvimento em grupos de estudos e produções acadêmicas e científicas.

A inclusão do estudante¹ Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), na Educação Básica, tem provocado algumas discussões e reflexões em relação à implementação das políticas públicas que garantem o acesso, a permanência e o atendimento às necessidades educacionais de todos com qualidade.

Contudo, é preciso assumir a educação como um direito social, partindo da concepção de direitos humanos que se fundamenta no reconhecimento das diferenças (BRASIL. PNEE-EI, 2008). Contraditoriamente, embora as políticas públicas expressem a intenção de garantir o direito à educação para todos, é imprescindível repensar a organização da escola no que tange à necessidade de mudanças nos aspectos estruturais, materiais, culturais e formativos.

E, com a finalidade de assegurar uma política pública de acesso universal à educação, são criados dispositivos legais que consideram as necessidades de aprendizagem do estudante PAEE. No entanto, apesar de evidenciar um desejo de mudança com a garantia dos direitos, o que se observa é a ausência de ações práticas e efetivas para uma educação qualificada.

¹ No decorrer da pesquisa será utilizada a palavra estudante para se referir ao público das instituições de ensino.

Destaca-se o disposto no Decreto Presidencial nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, fica evidente que o texto do documento representa um grande retrocesso, pois viola os princípios constitucionais, configura-se na perda de direitos já consolidados e desresponsabiliza o Estado pela educação da pessoa com deficiência.

Observa-se que os idealizadores da política justificam a necessidade de sua implementação, considerando que os resultados obtidos com a política anterior apontam para o fracasso da escolarização de pessoas com deficiência quando efetivada no ensino comum.

O que se identifica como impacto central da nova política é a possibilidade de segregação, privatização, precarização do ensino e a discriminação com base na deficiência, ao passo que o documento vai na contramão de um sistema educacional inclusivo, já que supõe que os estudantes com deficiência não se beneficiam das escolas comuns inclusivas.

O Decreto 10.502² despreza todo o processo de conquistas e reacende a invisibilidade, uma vez que, sua intenção primeira é concentrar as pessoas com deficiência em escolas especializadas, longe do convívio social.

Compreende-se ser extremamente fundamental solucionar o problema da escola pública em todos os seus aspectos, portanto, para garantir uma escola pública, gratuita e de qualidade é imprescindível que os reformadores das políticas voltem todos os seus esforços ao financiamento adequado da educação no que tange à estrutura física, material e formativa.

Assim, em meio a tantos movimentos sociais e legais em direção a um sistema educacional brasileiro mais inclusivo, sinaliza-se para a necessidade de estudos sobre o efetivo acesso ao currículo escolar. Nesse movimento dialético, a educação inclusiva requer um trabalho coletivo entre professores do ensino comum, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na SRM e equipe gestora como possibilidade exitosa de efetivação da inclusão escolar.

A pesquisa evidenciou como objeto de investigação a temática do trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva, trazendo para reflexão questões presentes na sociedade, mais especificamente no espaço escolar como, por exemplo: inclusão

² Destaca-se que desde dezembro de 2020, o Decreto 10.502 está suspenso por determinação do Supremo Tribunal de Justiça.

escolar, direitos dos estudantes, práticas de ensino colaborativo como ações pedagógicas inclusivas e formação continuada dos professores.

Nesse entendimento, salienta-se que o ensino colaborativo é aquele que possibilita ao professor do ensino comum e ao professor do AEE na SRM, com o auxílio da equipe gestora, discutirem práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e adequação de recursos ou métodos pedagógicos que possam contribuir com o êxito da aprendizagem dos estudantes.

Para delinear o impacto e as contribuições desse trabalho na perspectiva inclusiva, esta pesquisa de mestrado procurou, como imprescindível, refletir sobre as práticas pedagógicas que acontecem no interior das escolas e permeiam as aulas, que envolvem os professores do ensino comum, professores AEE na SRM e seus respectivos estudantes e equipe gestora. Elencou-se como recorte do estudo os 6º anos, caracterizados como os anos finais do EF, da Educação Básica da Rede Pública Estadual do município de União da Vitória, Paraná.

Nesse sentido, hipoteticamente, entende-se a necessária reflexão sobre a temática do trabalho colaborativo para a compreensão do funcionamento da escola pública nos aspectos políticos e pedagógicos, evidenciando o ensino colaborativo como proposta para alcançar a aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica, conforme prevê a Constituição.

No intuito de responder preliminarmente às inquietações que movem a pesquisa, buscou-se aporte teórico e metodológico em autores como Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), Kassar (2011), Mendes (2010), Capellini e Zerbato (2019), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), Rabelo (2012), Vilaronga e Mendes (2014), Libâneo (1992), Gil (2002), Lüdke e André (1986), entre outros pertinentes à temática.

Considerando a importância do trabalho colaborativo, apresentou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições do ensino colaborativo entre os professores do ensino comum e do AEE na SRM para a escolarização do estudante com deficiência? Na perspectiva dos professores, que impactos o ensino colaborativo produz ou pode produzir nas práticas docentes?

É perceptível que a responsabilidade das práticas de adaptação curricular ora recai majoritariamente sobre o professor especializado (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018), ora recai de maneira mais expressiva, sobre o professor do ensino comum. E quando isso acontece, é natural que se manifeste a resistência (CAPELLINI

e ZERBATO, 2019). Diante disso, destaca-se a importância da compreensão do trabalho colaborativo pela escola, para sustentar a educação do PAEE, na perspectiva de que todos voltem seus esforços em prol do mesmo objetivo.

O ensino colaborativo possibilita que professores do ensino comum com o domínio dos conteúdos curriculares, junto com os professores do AEE na SRM, realizem o planejamento com metodologias e instrumentos avaliativos que sejam aplicáveis e compreensíveis, com a finalidade de garantir a aprendizagem a todos os estudantes.

Embora o trabalho colaborativo, entre pares, que atuem com os mesmos estudantes (professores do ensino comum e do AEE na SRM) venha sendo orientado desde 2000, no Art. 7º, Inciso III, da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, observou-se que a sua carência estrutural e formativa é evidente. No período da pandemia da Covid-19³, o trabalho coletivo voltado para o ensino colaborativo e, conseqüentemente, para a reflexão sobre elementos da própria prática, ganhou corpo e importância, visto que o Estado passou a orientar os professores para que intensificassem o trabalho colaborativo nas escolas a fim de auxiliar nas ações pedagógicas inclusivas, aumentando, assim, as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência (PARANÁ, 2020).

Dessa forma, esta pesquisa apresentou como objetivo principal, compreender as contribuições do ensino colaborativo para o planejamento de práticas docentes inclusivas, no contexto escolar, entre os professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional.

Para alcançar tal propositura de pesquisa, especificamente, se propôs a: a) Contextualizar o processo de escolarização da pessoa com deficiência; b) Entender

³ A Organização Mundial de Saúde – OMS considera pandemia a disseminação em uma escala de tempo muito curta, e estamos muito preocupados com os níveis alarmantes de contaminação. Por essa razão, a Covid-19 é caracterizada como uma pandemia. Antes da Covid-19, a pandemia mais recente havia sido em 2009, com a chamada gripe suína, causada pelo vírus H1N1. As últimas duas Semanas Epidemiológicas (de 24 de outubro a 6 de novembro) mostram uma nova queda nos indicadores da transmissão da Covid-19. Foram notificados, ao longo da SE 44, uma média diária de 11.500 casos confirmados e 320 óbitos por Covid-19. Esses valores representam a redução do número de casos registrados (-1,3 % ao dia) e do número de óbitos (-1,9 % ao dia). Houve também uma redução da taxa de letalidade, que vinha se mantendo em patamares em torno de 3%, para um valor mais próximo aos padrões internacionais, de 2,4%. As maiores taxas de incidência de casos foram observadas nos estados de Rondônia, Paraíba, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Goiás, com valores superiores a 10 casos por 100.000 habitantes. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim_covid_2021-semanas_43-44.pdf. Acesso em 09/11/2020.

algumas possibilidades de trabalho colaborativo no contexto escolar, como apoio à Educação Inclusiva; c) Identificar algumas concepções inclusivas nas práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, professores do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional e equipe gestora, na perspectiva inclusiva; d) Identificar concepções e práticas do trabalho colaborativo na escola e do ensino colaborativo frente à inclusão escolar; e) Propor algumas alternativas de práticas pedagógicas colaborativas entre professores dos anos finais do Ensino Fundamental, professores do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional e equipe gestora em grupo de formação em serviço.

Como fundamentação teórica e metodológica, o tema foi desenvolvido por meio da pesquisa-ação, levantamento teórico, formulário *on-line* aos participantes, análise de alguns documentos normativos e orientadores das escolas, encontros do grupo formativo com todos os professores participantes e, na execução do produto educacional, com propostas de formação em serviço, por meio de construção coletiva, visando as proposituras para as práticas pedagógicas colaborativas para a educação inclusiva.

Assim, o estudo foi estruturado em seis seções: a primeira composta pela introdução da pesquisa, na qual apresentou a contextualização da temática de pesquisa, problematização, objetivos (geral e específicos) e principais bases teóricas que conduzirão o estudo.

Na segunda seção, foram desenvolvidos os marcos da escolarização da pessoa com deficiência, considerando as perspectivas históricas perpassando a origem da educação especial no Brasil, até a constituição da perspectiva inclusiva.

Na terceira seção, foram apresentados o trabalho colaborativo e o ensino colaborativo, destacando concepções e práticas na escola frente à inclusão escolar.

Na quarta seção, foi abordado o percurso metodológico utilizado na pesquisa, delineando: as dimensões metodológicas da pesquisa (abordagem, natureza e tipo da pesquisa), o contexto do estudo, os participantes do estudo, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, os equipamentos e etapas, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e a análise dos dados com base no questionário aplicado, na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na realização dos encontros formativos, estabelecendo relação com o referencial teórico.

Na quinta seção, foi discorrido acerca do delineamento do produto

educacional (título, descrição, diagnóstico do local, contexto de ensino e público-alvo, possibilidades de alteração do contexto, objetivos do produto – geral e específicos – e desenvolvimento do produto).

E, por fim, discorreu-se na sexta seção as considerações finais, as quais mostraram os desafios, possibilidades e contribuições do trabalho colaborativo para as práticas pedagógicas mais inclusivas na Educação Básica.

Destaca-se aqui, a relevância científica e social deste estudo centrado no trabalho colaborativo como promissor na escolarização de qualidade do estudante PAEE. De igual modo, pretendeu-se contribuir com os processos formativos dos professores e, paralelamente, instigar mudanças de concepções e atitudes frente à inclusão desse estudante na Educação Básica.

Cabe salientar que esta pesquisa pode suscitar maiores discussões no contexto escolar e, eventualmente, evidenciar contradições no paradoxo da inclusão e exclusão, motivando ações governamentais para a efetividade da garantia do direito à educação e promovendo mais visibilidade ao estudante PAEE. Assim, espera-se que, ao pesquisar e refletir acerca dos desafios do trabalho colaborativo nas escolas, permita-se delinear possibilidades de se pensar numa educação democrática, plural, inclusiva e de qualidade.

O produto educacional decorrente deste estudo foi constituído em detrimento de todo o caminho iniciado com a seleção do objeto de pesquisa, seguindo com a elaboração e aplicação do questionário, análise do PPP, na composição dos encontros formativos e finalizando com o registro dos resultados em um livro eletrônico (e-book), com referencial teórico acerca do conceito de trabalho colaborativo. A publicação eletrônica indicou propostas alternativas para as práticas pedagógicas inclusivas construídas pelas professoras do ensino comum, professoras do AEE na SRM e equipe gestora, culminando, dessa forma, no produto educacional.

A escolha pelo e-book esteve na portabilidade, no acesso pelo computador, tablet, smartphone ou em dispositivos específicos para a leitura destes arquivos e ainda, no menor custo de produção se comparado aos livros impressos.

Para que se pudesse alcançar a análise do trabalho colaborativo feito no interior das escolas, fez-se mister contextualizar a educação de pessoas com deficiência na totalidade da Educação Básica. Assim, identificar os sujeitos de direito da educação que se pretende inclusiva nas contradições que o paradoxo da inclusão/exclusão se apresenta historicamente.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Dos desafios contemporâneos no acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, encontra-se no contexto histórico da educação especial, marcas da eliminação, seleção e reflexos presentes na escolarização atual, fundamentada em estigmas e rótulos da deficiência e no princípio da segregação educacional (MENDES, 2010). Com o movimento da educação inclusiva, torna-se necessário visibilizar todos os estudantes que formam a heterogeneidade do contexto escolar, garantindo o atendimento satisfatório às suas necessidades educacionais.

Bezerra (2016) defende que a oferta da educação formal para todos os estudantes deve ocorrer dentro do espaço da escola comum e asseguradas as condições necessárias para tal. Considera-se que, para analisar alternativas de trabalho articulado no interior das escolas e os impactos deste nas práticas pedagógicas inclusivas, faz-se necessário contextualizar, por meio de marcos históricos e legais, a educação das pessoas com deficiência.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E NORMATIVAS

Historicamente, percebe-se que a pessoa com deficiência foi vista como inferior, incapaz e diferente e, além disso, era tratada pelas civilizações com desprezo e discriminação, especialmente pelas suas características físicas e mentais. Para Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), as pessoas com deficiência eram estigmatizadas pelas suas condições orgânicas do corpo e da mente.

Observa-se que, na Idade Média, a história da pessoa com deficiência foi marcada pelo tratamento diferenciado, pela exclusão e pela segregação, uma vez que, de acordo com Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), a pessoa com deficiência não tinha espaço na sociedade.

Com o advento da Idade Moderna, a sociedade passou a ser influenciada pelo movimento do humanismo, isto é, surge uma preocupação mais voltada para a dignidade do ser humano. Assim, adotando esse olhar mais humanitário, começa-se a pensar em ações institucionais e especializadas mais centradas no desenvolvimento das capacidades humanas dos “deficientes” (FERNANDES, SCHLESENER e MOSQUERA, 2011).

Dessa forma, posterior à criação dos hospitais e abrigos, que nesse período,

não possuíam condições de ofertar qualquer forma de atendimento especializado, iniciam-se os estudos de caráter patológico em torno das especificidades de cada deficiência, inclusive com a participação médica (FERNANDES, SCHLESENER e MOSQUERA, 2011).

Segundo Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), neste momento da história, despontou a percepção de que muito mais do que organizar a estrutura dos espaços, havia a necessidade de compreender a deficiência nos seus aspectos físicos e orgânicos, para então, oferecer uma atenção especializada para estas pessoas.

De acordo com Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), os primeiros movimentos pelo atendimento educacional à pessoa com deficiência surgiram na Europa. Enquanto que no Brasil, inicialmente, esse atendimento priorizou apenas cegos e surdos, não contemplando as demais deficiências.

É possível analisar que no Brasil, a compreensão do atendimento à pessoa com deficiência foi distorcida, o que levou o país a voltar o seu olhar para o fator econômico, pensando simplesmente na redução de gastos públicos. Nessa perspectiva, Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) pontuam que a educação de pessoas com deficiência foi associada à relação custo-benefício, pois, ao viabilizar a sua escolarização, o Estado acreditava que estaria preparando essas pessoas para adentrarem no mercado de trabalho, isentando-se, dessa forma, de manter outras instituições e abrindo possibilidades de utilizar os recursos financeiros para outros fins, que não a educação do deficiente.

Na década de 60, esta disposição do sistema de integração da pessoa com deficiência na sociedade, trazia intenções e preocupações particulares de redução de atribuições e despesas pois, conforme Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), custear a improdutividade deste público se tornava muito caro para o Estado.

Nesse contexto, visando a instruir a população deficiente para inseri-la no mundo do trabalho, o Estado utilizou do discurso que mais lhe favorecia, afirmando que a integração traria impactos positivos à pessoa com deficiência no que diz respeito às questões da autonomia e produtividade. Com isso, “[...] surgiram entidades planejadas para desenvolver meios para que estes indivíduos pudessem voltar ao sistema produtivo com treinamento e educação especial [...]” (FERNANDES, SCHLESENER e MOSQUERA, 2011, p. 140).

Cabe pontuar que, segundo Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), na educação comum existiam escolas e classes especiais que eram responsáveis por

adequar a pessoa com deficiência aos padrões de normalidade, para ingressar ou retornar para as salas consideradas normais.

Até o final dos anos 60, a existência de pessoas com deficiência era concebida como um problema para a sociedade, pois na maior parte da história, a deficiência sempre foi considerada apenas no seu aspecto biológico, no seu defeito orgânico, desconsiderando a sua integralidade e, portanto, suas possibilidades de aprendizagem. Glat e Fernandes (2005) discorrem que inexistia a crença de que as pessoas com deficiência poderiam se apropriar dos conhecimentos científicos, e com esse pensamento, criavam-se ambientes específicos que excluía as pessoas com deficiência do convívio social.

Nesse sentido, nota-se muito presente a questão da segregação, uma vez que os estudantes eram rotulados como normais e anormais e, portanto, divididos conforme a sua classificação. Kassir (2011, p. 65), corrobora que “[...] a organização das classes especiais públicas e o encaminhamento para instituições especializadas ocorreram a partir da justificativa científica de separação dos alunos “normais” e “anormais” [...]”.

Novamente, é possível observar essa distinção da educação no discurso de Kassir (2011, p. 62):

[...] Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

Embora pareça uma fragilidade específica da educação especial, cumpre destacar que a restrição da atenção por parte do poder público atingia o sistema educacional público em geral.

Constata-se que no século XX, “[...] os indivíduos com deficiências começaram a ser considerados cidadãos com seus direitos e deveres de participação na sociedade; no entanto, ainda numa abordagem assistencial [...]” (FERNANDES, SCHLESENER e MOSQUERA, 2011, p. 139). Isso demonstra que, apesar dos “avanços”, a pessoa com deficiência continuou sendo discriminada e recebendo atendimento restrito à sua deficiência, menosprezando a sua totalidade.

Assim, Kassir (2011) revela que, apesar do crescimento gradativo de matrículas da população brasileira durante o século XX, grande parcela não era

alfabetizada e, portanto, não usufruía dos direitos que a educação poderia lhes proporcionar. Essa reflexão também fica evidente no texto de uma das políticas brasileiras de Educação Especial na perspectiva inclusiva:

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2014, p. 1).

Neste contexto excludente, o fato de haver uma demarcação na educação da população brasileira demonstra que, contraditoriamente, naquele período “[...] acreditava-se que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo [...]” (KASSAR, 2011, p. 63).

Daí a explicação do fortalecimento dos espaços excludentes na história da educação especial e das pessoas com deficiência, a exemplo das classes e escolas especiais, pois de acordo com Kassar (2011, p. 64), “[...] a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento a essas pessoas [...]”.

Em meio a esse processo classificatório da educação, desponta a organização de classes homogêneas para o ensino comum (estudantes “normais”) e de classes especiais (estudantes “anormais”), isso porque os estudantes eram agrupados com base no desenvolvimento cognitivo (KASSAR, 2011).

O que se observa é que no século XX, mais ou menos na década de 60, a institucionalização caracterizada pelo isolamento das pessoas com deficiência em hospitais e abrigos, sem tratamento específico para esta população, passa por uma análise crítica e estudos voltados às condições de cada deficiência (ARANHA, 2005).

Para Aranha (2005), os interesses particulares do Estado de diminuir os gastos públicos com a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho contribuíram para acelerar e ampliar o movimento com a reformulação de crenças, concepções e práticas acerca da deficiência.

No panorama nacional, foi ficando cada vez mais evidente a conquista do espaço, pelas instituições especializadas, na educação de pessoas com deficiência. Desse modo, frente ao descaso do poder público com o atendimento especializado nas escolas comuns e buscando aprimorar tal atendimento, “[...] durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado [...]” (KASSAR, 2011, p. 67).

Buscando traçar o caminho da educação especial no Brasil, apresentam-se alguns dos seus importantes marcos históricos, a iniciar pela criação da escola especial denominada de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, no Rio de Janeiro (MENDES, 2010).

Além dessa iniciativa, observa-se que o movimento de luta pela educação formal pública vai se fortalecendo no país, pois, o fim do estado novo implicou na

[...] adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos [...] (MENDES, 2010, p. 98).

A partir de então, começam a se delinear as principais leis nacionais que vão deliberar acerca da organização da educação brasileira. Assim, em 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, que trata da educação de “excepcionais”:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Ao contemplar a educação de “excepcionais” na legislação, o poder público reconhece e abre espaço para a educação especial no país. No entanto, o que se nota é que com a publicação da lei, intensificou-se apenas a iniciativa privada de caráter filantrópico. Segundo Mendes (2010), isso ocorreu devido à falha do sistema em relação à educação pública.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que houve a ampliação da divulgação das instituições privadas e filantrópicas, também ocorreu a abertura da escola pública para toda a população (MENDES, 2010). Constata-se que, com a matrícula das classes populares, algumas fragilidades do sistema são evidenciadas, como a falta de estrutura para escolarizar o público heterogêneo que estava tendo acesso à escola.

Libâneo (1992) provoca algumas reflexões acerca da democratização do ensino quais sejam, a capacidade da escola pública de ofertar a educação para todos, o cumprimento do poder público na garantia de condições para proporcionar um ensino de qualidade e, por fim, as implicações do funcionamento da escola pública no

fracasso escolar.

Com efeito, Libâneo (1992) ainda contribui no sentido de reafirmar que a apropriação dos conhecimentos científicos, direito de toda a população, é um dos elementos centrais no processo de democratização dos direitos sociais. Desconsiderando tais apontamentos, ao invés de cumprir com a sua obrigação em prover a escolarização obrigatória e gratuita, detectada a dificuldade de atender pessoas com deficiência intelectual, a solução encontrada pelo poder público foi a criação de classes especiais nas escolas comuns.

Dialeticamente, considerando tais apontamentos, torna-se fundamental destacar que, neste momento da história, “[...] “Ensino Regular” se refere à situação em que o aluno frequenta qualquer tipo de atividade nas escolas “regulares” (ou comuns), seja esse espaço a classe especial, a classe comum com apoio ou a sala de recursos” (KASSAR e REBELO, 2018, p. 54).

Cumprir enfatizar que, embora existisse o discurso de que com a promulgação da LDB ocorreu a universalização do ensino, para Kassar e Rebelo (2018), percebe-se naquele período, a necessidade de implantar atendimentos em Educação Especial em várias escolas comuns para suprir a inadequação da instituição pública, assim como, visando a dar conta da escolaridade obrigatória.

Embora já se notasse certo grau de assistencialismo,

[...] os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão [...] (MENDES, 2010, p. 99).

Quase dez anos depois, a Lei nº 5.692, de 1971, estabelece:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. PNEE-EI, 2008), pontua que, apesar das alterações da Lei de 1961, a organização de educação proposta na Lei de 1971 não apresenta condições de atender todo o seu público conforme suas necessidades específicas. Além disso, com a definição de tratamento especial, acaba fortalecendo a tendência da

privatização com o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2014).

Em 1973, o Ministério da Educação deu origem ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), período no qual a educação especial conquistou posição de destaque no I Plano Setorial de Educação e Cultura. Mendes (2010) esclarece que o CENESP foi a primeira instituição criada pelo governo federal para estabelecer uma política específica para a educação especial.

Segundo Mendes (2010), o primeiro Plano Nacional para a Educação Especial, de caráter segregacionista, foi fortemente marcado pela privatização, favorecendo a iniciativa privada e isentando o setor público na área de ensino da educação especial.

Assim, nesse ciclo, embora existisse uma política pública de educação especial, direcionada às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, constata-se que não houve a garantia do acesso à educação para toda a população e, no caso de estudantes com superdotação, foi garantido o acesso, mas sem ofertar um AEE capaz de responder às necessidades específicas de aprendizagem do referido público (BRASIL, 2014).

Dando prosseguimento, cabe pontuar que a Constituição Federal Brasileira de 1988, dispõe a educação universal como um dos seus princípios, como pode ser verificado no Art. 206: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

De igual modo, prevê a garantia da Educação Básica gratuita para todos, além do AEE aos portadores de deficiência (termo utilizado no texto da legislação), preferencialmente na rede comum de ensino. Ademais, menciona-se que a Constituição “[...] estabelece um conjunto de direitos sociais de acesso universal [...]” (KASSAR e REBELO, 2018, p. 54). Para a educação, esse movimento de ampliação do acesso significa um grande avanço na democratização da escola e do conhecimento, na universalização do atendimento escolar e na melhoria da qualidade do ensino (MENDES, 2010).

Analisando as mudanças no cenário da educação provocadas pela incorporação de todas as crianças e adolescentes no sistema educacional público, verifica-se que “[...] até meados da década de noventa, o principal problema educacional no Brasil era repetência no ensino de primeiro grau [...]” (MENDES, 2010, p. 102).

Nesse sentido, ressalta-se que, de fato, o acesso universal à escola foi garantido, porém, para a maioria das crianças e adolescentes, por falta de adequação do sistema educacional, o acesso ao conhecimento foi negado. Assim, Mendes (2010) pontua que a repetência se configurava como um critério para determinar a deficiência intelectual, bem como, para realizar o encaminhamento dos estudantes com baixo desempenho escolar aos serviços de educação especial.

Também há consenso a respeito da educação da pessoa com deficiência como segregada, excluída e discriminatória, tendo em vista que, ao receber o rótulo do diagnóstico de deficiência, eram lhes possibilitados dois caminhos: as escolas especializadas de natureza filantrópica ou as classes especiais disponíveis nas escolas comuns. Tais conclusões levam a concordar com Mendes (2010, p. 104), na medida em que discute que

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau [...].

A partir de então, inicia-se um movimento no país com o propósito de mobilizar a sociedade a rever a perspectiva da educação especial. Esse movimento leva a refletir que mais importante do que garantir o acesso ao espaço da escola, é a garantia da oferta de uma aprendizagem de qualidade dos conhecimentos acadêmicos para todos. Sendo assim, diante “[...] dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva” [...]” (MENDES, 2010, p. 105).

Nesse contexto, mais especificamente no início dos anos 90, as políticas de Educação Inclusiva se consolidam no Brasil, buscando através de caminhos pedagógicos alternativos tornar o acesso, a permanência e a qualidade da educação universais “[...] pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade” (GLAT e FERNANDES, 2005, p. 38).

Garcia e Michels (2011), ponderam que a década de 90 foi marcada por reformas nos setores da educação, incluindo a Educação Especial. Dessa forma, o documento que orientou a Educação Especial, publicado em 1994, foi a Política Nacional de Educação Especial.

Tal política tinha como princípios a normalização, integração, individualização, interdependência, construção do real, efetividade dos modelos de atendimento educacional, ajuste econômico com a dimensão humana e legitimidade (GARCIA e MICHELS, 2011).

Cabe destacar que o eixo orientador da política foi o da integração. O que se observa é que a referida política preservou os padrões de classes homogêneas já estabelecidos, sem propor transformações significativas nas práticas educativas (BRASIL, 2014).

Ainda na década de 1990, mais especificamente em 1994, foi promulgada a Declaração de Salamanca que, segundo Bueno (2008), foi interpretada pelos estudiosos da educação especial como um marco importante na substituição do modelo integrador pelo inclusivo.

No entanto, verifica-se que no Brasil, o texto original sofreu modificações significativas no momento da tradução no que se refere às questões conceituais (BUENO, 2008). Assim, o autor identifica que na primeira versão impressa realizada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1994, utilizou-se a expressão “orientação integradora”, enquanto que mais tarde, em 2007, na sua versão eletrônica, a Coordenadoria modificou a expressão para “orientação inclusiva”.

Ao analisar criteriosamente as duas versões, Bueno (2008) faz uma crítica a esta alteração dos termos, pois acredita que implementando o paradigma da inclusão como algo novo, desconsidera-se toda a história de lutas e conquistas acerca da inserção gradativa e pouco estruturada, de pessoas com deficiência nas redes públicas de ensino.

Passados 25 anos da primeira LDB, com a Lei nº 9.394/96, são estabelecidas novas diretrizes e bases para a educação nacional. Dessa forma, o texto da lei tem o propósito de remodelar o que determina a Carta Magna brasileira, no sentido de estabelecer a educação especial como uma modalidade de ensino para “educandos portadores de necessidades especiais”, a ser ofertada preferencialmente na rede comum de ensino.

Oliveira (2004) indica que o texto da Lei apresenta características do paradigma da integração, complementarmente a esta ideia, já, Garcia e Michels (2011) alertam para o fato de que o termo “preferencialmente” não significa necessariamente na rede comum de ensino, deixando lacunas na interpretação do

texto para que o atendimento aconteça em instituições especializadas.

Em seu Art. 58, nos parágrafos 1º e 2º a LDB da Educação Nacional estabelece:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

É importante considerar que o parágrafo primeiro enfatiza que os serviços de apoio especializados serão ofertados quando necessário, contudo, não indica como e quem fará a avaliação e se há ou não necessidade do emprego de tais serviços (GARCIA e MICHELS, 2011). Da mesma maneira, as autoras também elucidam que existe a possibilidade, especialmente nos casos de deficiências mais graves, de oferecer o atendimento fora da classe comum, isto é, nas instituições especializadas.

Nesse movimento dos anos 90, de consolidar a educação especial na perspectiva inclusiva por meio da reformulação das legislações, observam-se inúmeras contradições e discussões, fazendo com que o processo de reforma educacional se tornasse ambíguo (GARCIA e MICHELS, 2011).

Ao estudar os fatos históricos da educação da pessoa com deficiência no Brasil, analisa-se que a “[...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças [...]” (KASSAR, 2011, p. 71).

Observando o histórico da educação especial no Brasil, Heredero (2010) sinaliza que a LDB 9.394/96 trouxe mudanças significativas para a educação de pessoas com deficiência, já que anteriormente a ela, a escolarização das mesmas acontecia em espaços segregados, inexistindo a preocupação com a escolarização de todas as pessoas, e independente de sua condição humana, não se considerava a inclusão nas instituições de ensino comum.

Com isso, a LDB de 1996 representa um avanço para a Educação especial, considerando que apresenta um capítulo específico para essa população e, sobretudo, a escolarização destes na rede regular de ensino público. Nesse sentido, o Estado se torna responsável pela definição de políticas públicas para essa matéria, assim como pela igualdade de oportunidades e acompanhamento especializado aos que dele necessitem (HEREDERO, 2010, p. 194).

O movimento intenso da inclusão permite analisar que, conforme a época, as crenças e concepções em relação à Educação Especial se modificam e, simultaneamente a esse processo, as nomenclaturas adotadas também vão sendo atualizadas a partir da consolidação dos paradigmas sociais vigentes. Nota-se, portanto, que em 1961, a pessoa com deficiência era vista como “excepcional”, em 1971, como “deficiente”, enquanto que em 1988, utilizava-se a terminologia “portadores de deficiência” e, por fim, em 1996, a legislação apresentou o termo “portadores de necessidades especiais”.

Todos esses termos até então empregados nos textos das legislações estavam associados à concepção de que a deficiência se tratava única e exclusivamente de uma doença, de um defeito (MENDES, 2010). Nota-se que as terminologias utilizadas nesse processo apoiavam-se no princípio da integração (GARCIA e MICHELS, 2011).

Alguns anos depois, com a publicação da Resolução CNE/CEB 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o texto se refere às pessoas com deficiência através do termo “educandos com necessidades educacionais especiais”, os quais são assim definidos:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; [...] (BRASIL, 2001).

Para Garcia e Michels (2011), a referida definição resgata o entendimento amplo presente na Declaração de Salamanca (1994), que abrange um público muito diversificado, incluindo também as pessoas que não se caracterizam no âmbito da educação especial brasileira. Complementarmente a isso, Bueno (2008) também faz menção à ambiguidade manifesta na política de 1994, pois a expressão utilizada para definir o público é muito ampla e não se limita apenas à população com deficiência.

Já, com a implementação da PNEE-EI, Garcia e Michels (2011) comentam que apesar de manter o termo “estudantes com necessidades especiais”, há uma mudança de compreensão, sendo esta mais específica para a população com deficiência. Assim, é possível observar no documento orientador a inclusão do

conceito de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL. Decreto 6.571, 2008).

Registra-se, portanto, que o rol de aparatos legais que foram sendo atualizados acarretaram mudanças importantes de perspectivas na educação para todos. Sendo assim, constata-se que

Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de “educação inclusiva” toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da “integração” (KASSAR, 2011, p. 71).

Conclui-se, a partir dos documentos legais mencionados, “[...] que os avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais que seria adequadas foram inegáveis [...]” (MENDES, 2010, p. 105). Por outro lado, a autora menciona que tais avanços foram insuficientes para produzir mudanças significativas na educação brasileira.

Sob este enfoque, em 2000, visando a assumir a sua responsabilidade com o acesso universal à educação, o governo federal introduziu uma política intitulada de “Educação Inclusiva”. Pretendendo concretizar essa política, começou-se a pensar e estruturar programas e ações tendo como foco central a escolarização do PAEE nas classes comuns.

Assim, em 2003, foi implementado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que tinha por finalidade

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p. 9, *apud*, GARCIA e MICHELS, 2011, p. 112).

Kassar e Rebelo (2018) esclarecem que a proposta do referido programa de formação configurava-se numa lógica de municípios-polo, tendo uma equipe denominada de multiplicadores com a função de capacitar os demais professores. No entanto, as autoras fazem uma crítica a este programa, pois a ausência de recursos humanos e materiais dificultava o acompanhamento posterior das ações.

Em 2001, a resolução que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica passa a normatizar o AEE previsto na LDB 9.394/96. Contudo, Garcia e Michels (2011) chamam a atenção para o fato de que, no texto, o termo “preferencialmente” foi substituído pelo termo “extraordinariamente”, o que supõe que não necessariamente os estudantes PAEE deveriam ser atendidos na escola comum, podendo eventualmente, ser atendidos em espaços segregados, como as escolas e classes especiais.

Além disso, Garcia e Michels (2011) advertem que o referido documento discorre sobre a necessidade de haver uma proposta pedagógica e, ainda, delega à modalidade de educação especial diversas atribuições, dentre elas, o papel de subsidiar os “serviços educacionais comuns”. Para as autoras, tal função abre a possibilidade de compreensão de que esse apoio pode se configurar na presença de um professor especializado dentro da sala de aula comum, num trabalho de colaboração com o professor regente. Mas, sob outra perspectiva, o documento reforça a ideia de substituir os serviços educacionais comuns nos casos de deficiências mais graves.

Kassar (2011) discute que, a partir de 2003, a matrícula de pessoas com deficiência passa a ser ofertada em escolas comuns da rede pública, podendo inclusive receber AEE em contraturno por meio de matrícula paralela na SRM.

Com o intuito de sustentar a política de educação inclusiva, foi publicado o Decreto nº 6.571/2008 que trata do AEE, assim como, da alteração das regras de distribuição de recursos financeiros na esfera do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A partir da sua publicação, foi garantido aos Estados e municípios o duplo cômputo de matrículas dos estudantes do ensino comum que recebem AEE no repasse de recursos (BRASIL, 2014; KASSAR, 2011).

O Decreto nº 6.571/2008 exclui a visão da implementação da educação especial com base em uma proposta pedagógica e passa a orientar o AEE, simplesmente, como viabilizador de recursos e serviços. Complementarmente a isso, abandona-se a ideia de apoiar, passando a vigorar a função de acrescentar e suplementar à escola comum (GARCIA e MICHELS, 2011).

Gradativamente, a educação inclusiva vai substituindo teorias e práticas segregadoras que predominaram em determinados momentos da história da educação especial. Essa tendência inclusiva reconhece os direitos sociais, entre eles, o da educação e, caracteriza-se pela responsabilidade dos sistemas de ensino

adaptarem-se aos estudantes de maneira a atender satisfatoriamente às suas necessidades educacionais (BRASIL, 2001).

2.2 AVANÇOS NORMATIVOS E O SURGIMENTO DO PARADIGMA DA INCLUSÃO: DESAFIOS EM QUESTÃO

Como se pode analisar, o Brasil teve um longo percurso histórico acerca do lugar da pessoa com deficiência na sociedade, até chegar no discurso da inclusão escolar que se tem hoje, o qual defende que somente “[...] a presença física do aluno deficiente, na classe não é garantia de inclusão [...]” (FERNANDES, SCHLESENER e MOSQUERA, 2011, p. 142).

No que tange à Educação Especial no país, é perceptível que diferentes paradigmas educacionais foram se constituindo ao longo de sua história. Sobre os paradigmas, importa frisar que “[...] um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos co-existem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país” (GLAT e FERNANDES, 2005, p. 36).

O primeiro paradigma firmado na relação sociedade e deficiência foi o da Institucionalização. “[...] Esse paradigma foi caracterizado, portanto, pela criação de instituições para abrigar os deficientes [...]” (FERNANDES, SCHLESENER e MOSQUERA, 2011, p. 135). O que se observa é que esses locais não tinham por objetivo prestar atendimento especializado às pessoas com deficiência, mas sim, mantê-las isoladas da sociedade.

Posto que a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência era considerada limitante e com impeditivos, concorda-se com Glat e Fernandes (2005, p. 37), quando analisam que “[...] não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal”.

Vigotski (2011) pontua a necessidade de a sociedade superar o “aprisionamento biológico” e compreender que o desenvolvimento das funções superiores tem sua base fundamentalmente no meio social. Assim, segundo o autor, o desenvolvimento cultural ganha importância por possibilitar às crianças com deficiência a compensação do “defeito”. Em suma,

[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento

orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) afirmam que, no Século XX, aconteceram diversas transformações de paradigmas, entre elas, a compreensão da pessoa com deficiência como cidadão de direitos e, ainda, a necessidade da sua integração na sociedade. Diante do exposto, surge o Paradigma de Serviços que, conforme os autores, caracteriza-se pela garantia de serviços e recursos capazes de remodelar a pessoa com deficiência, de maneira que ficasse mais próxima aos padrões de normalidade pré-estabelecidos, para que assim, fosse integrada ao convívio social.

Aranha (2005) explica que a oferta de serviços era feita em três etapas, iniciando pela avaliação de uma equipe de profissionais das modificações necessárias na pessoa, para que sua formação fosse o mais próximo possível do normal, na sequência, teria a intervenção dessa equipe, ofertando à pessoa com deficiência o devido atendimento formal e sistematizado e, por fim, o encaminhamento da pessoa com deficiência para a convivência em sociedade.

O que se percebe nesse processo, é que a intervenção da equipe de profissionais foi proporcionada em distintos graus de compromisso e qualidade e em diferentes espaços (ARANHA, 2005). Convém assinalar a importância de entender a concepção de qualidade de ensino aqui presente

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados (PARO, 2007, p. 20).

Nota-se no paradigma de serviços, a desconsideração do verdadeiro significado de qualidade da educação que, segundo Paro (2007), vai além da simples transmissão de conhecimentos, englobando a formação integral da pessoa no que se refere aos seus aspectos individuais e sociais. Isto é, para o autor, o objetivo central de uma educação de qualidade deve ser o de proporcionar a todos os cidadãos uma vida com satisfação pessoal e boa convivência em sociedade.

O modelo da integração se configura como aquele que

[...] visa a preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para

serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT e FERNANDES, 2005, p. 37-38).

Com a ideia de integração, a sociedade deparou-se com dificuldades na sua reorganização para assegurar o acesso e, nesse contexto, aparece o Paradigma do Suporte. Nele, “[...] a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos [...]” (ARANHA, 2005, p. 21).

Nesse panorama, Aranha (2005) deixa claro que a sociedade também tem o papel de se ajustar e se reinventar com o intuito de assegurar o acesso de todas as pessoas, incluindo aquelas com algum tipo de deficiência, aos recursos e serviços oferecidos à população. Em virtude disso, há a necessidade da sociedade investigar e criar meios, suportes diversificados que assegurem esse acesso imediato das pessoas com deficiência ao espaço comum, convivendo em sociedade (ARANHA, 2005).

Outrossim, cabe destacar que este novo olhar para a pessoa com deficiência e suas necessidades impactaram transformações consideráveis nas finalidades e na qualidade dos serviços de atendimento disponibilizados para este público (GLAT e FERNANDES, 2005).

Mais especificamente, no Paradigma do Suporte se revela a concepção de inclusão com o intuito de superar o conceito de integração. Assim, na década de 90, surge o Paradigma de Inclusão Escolar, que se define como um processo de mudanças e adaptações por parte da escola e sociedade. Nesse modelo, “[...] a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos” (GLAT e FERNANDES, 2005, p. 39).

Para Aranha (2005), começa-se a pensar em processos educacionais inclusivos, cabendo à escola garantir os ajustes necessários para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, bem como, para sua inserção digna na vida em sociedade.

A partir das mudanças de visão e compreensão acerca da pessoa com deficiência, nos diferentes períodos históricos, o paradigma da inclusão evidencia o direito da pessoa com deficiência de estar dentro do espaço da escola comum, recebendo o atendimento necessário para a garantia do seu desenvolvimento e aprendizagem (FERNANDES, SCHLESENER e MOSQUERA, 2011).

Mendes (2010) pontua que a promulgação da Constituição Federal de 1988 instigou várias reformas no sistema educacional brasileiro. Isso porque, essa Constituição trouxe à tona questões como o acesso universal à educação e à qualidade de ensino.

Nesse cenário, marcado por avanços em termos de legislação, vai se instalando no país o princípio da inclusão escolar (MENDES, 2010). Surge então, a necessidade de um novo olhar e concepção acerca da pessoa com deficiência.

Nessa conjuntura, Sassaki (2005) discute que, para acolher a todos no que se refere ao acesso, participação e aprendizado, é preciso que o sistema educacional passe por adaptações que assegurem as condições necessárias para atender as diversidades do desenvolvimento humano.

Buscando compreender essa luta pela educação especial na perspectiva inclusiva, cabe aqui retomar o conceito do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Considera-se PAEE “[...] alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL. Decreto 6.571, 2008).

Assim, no âmbito da abordagem inclusiva, parte-se do pressuposto de que todos os estudantes, com ou sem deficiência, têm o direito à educação de qualidade (SASSAKI, 2005). Logo, o mesmo autor enfatiza que o sistema educacional deve promover práticas alicerçadas na valorização da diversidade humana, estando disposto a acolher as diferenças.

Dessa forma, é possível analisar que a educação de pessoas com deficiência, ao longo da história das sociedades, apresenta-se com marcas da exclusão, segregação e discriminação. As evidências analisadas indicam que a história da educação especial foi construída com base na separação dos estudantes em normais e anormais, capazes e incapazes (KASSAR, 2011).

Aliás, além de limitarem a educação de pessoas com deficiência em lugares separados das pessoas consideradas “normais”, não havia qualquer forma de articulação entre os ambientes educacionais segregados e as escolas comuns (KASSAR, 2011).

Na Educação Básica contemporânea, na qual há a ênfase nos direitos sociais, pode-se identificar que aos sujeitos de direito da educação deve ser assegurada a concretização de uma escola pública que esteja em condições adequadas para

acolher e escolarizar todos os estudantes, atendendo satisfatoriamente as suas necessidades educacionais (KASSAR, 2011).

Considerando a função da escola em relação à aprendizagem de estudantes PAEE, Mendes (2017) defende ser fundamental prever os apoios necessários para garantir o sucesso acadêmico, comportamental e social. Nesse movimento inclusivo, surge a preocupação de responder as necessidades educacionais de todos os estudantes com qualidade. A fim de solucionar tal desafio, cria-se um dos programas mais relevantes da política de Educação Especial, as SRMs, nas quais é ofertado o AEE (GARCIA e MICHELS, 2011).

Reconhece-se a importância do AEE para a organização dos sistemas educacionais inclusivos, considerando seu papel de assegurar a participação e a aprendizagem do estudante PAEE nas escolas comuns. Outrossim, “[...] a proposta do AEE é oferecer apoio, de modo que o aluno consiga participar e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem por meio de suas singularidades [...]” (SANTIAGO e SANTOS, 2015, p. 493).

Considerando tal proposta, torna-se relevante detalhar a função do AEE apresentada na PNEE-EI:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2014).

Nesse mesmo documento, é esclarecido que o AEE deve ser ofertado ao longo do processo de escolarização, devendo estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2014).

A despeito desta aproximação que deve haver entre ensino comum e AEE, Hostins e Jordão (2014) alertam para o cuidado que as escolas devem ter acerca das práticas curriculares, para que estas não ocorram somente no espaço da sala de aula comum, mas também, na atuação dos professores no AEE.

Complementarmente, Vílchez (2018) enfatiza que, no processo de inclusão, torna-se relevante considerar as necessidades e demandas dos diferentes atores (gestores, professores, estudantes, familiares ou responsáveis) que compõem a

escola.

De igual modo, Santiago e Santos (2015) analisam que a consolidação da inclusão depende do envolvimento dos diversos atores que participam da realidade educacional e que podem intervir na vida e trajetória escolar dos estudantes. Observa-se que um dos grandes desafios da educação inclusiva é mobilizar a comunidade escolar para o desenvolvimento da sua função social, que neste caso, refere-se a colaborar na transformação da escola em um ambiente capaz de acolher e atender a diversidade.

Cabe mencionar que a oferta da SRM⁴ foi regulamentada pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e definiu o papel do AEE:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Observa-se aqui, uma preocupação para além do acesso à estrutura física da escola, contemplando também o acesso ao conhecimento, ao passo que se enfatiza a importância de disponibilizar recursos e métodos de ensino capazes de garantir condições adequadas de acesso ao currículo, visando a atender as necessidades dos estudantes PAEE.

Mais tarde, o Decreto nº 7.611/2011, que trata da educação especial e do AEE estabeleceu:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
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).

Constata-se que a lei indica o AEE como um subsídio de eliminação de

⁴ SRM – Tipo 1: Atendimento destinado à área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (PARANÁ, 2011); SRM – Tipo 2: Atendimento destinado para alunos cegos, de baixa visão ou outros acometimentos visuais (PARANÁ, 2010).

barreiras no processo de participação e aprendizagem, assegurando aos estudantes PAEE, o atendimento às necessidades específicas por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Cumpra aqui pontuar algumas das atribuições do professor do AEE: Produzir recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes PAEE; Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado; Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante; Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva; Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum; Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2009).

Concebida dessa maneira, a política educacional atual suscita transformações em relação à história da educação de pessoas com deficiência. Sob esse novo olhar, transfere-se a matrícula, prioritariamente, para o ensino comum e ainda, tem-se a oferta do AEE para complementar ou suplementar a aprendizagem dos estudantes PAEE (KASSAR, 2011).

Considerando isso, Bezerra (2016) alerta sobre as contradições que a sociedade capitalista apresenta. Para o autor, a configuração de uma “pedagogia inclusiva” ou “pedagogia da inclusão”, no contexto de uma sociedade neoliberal, é delineada para divulgar, por meio de um discurso propagandístico, o ingresso do estudante PAEE na escola comum.

Complementarmente, Bezerra (2016) discute que o acesso universal à educação é precário e com pouco investimento financeiro, revelando a intenção do Estado de apenas manter os interesses do mercado. Nesse sentido, o anúncio de uma escola de qualidade para todos, com aparência democrática e equitativa, contribui estrategicamente para perpetuar os interesses capitalistas e suas desigualdades (BEZERRA, 2016).

O que se observa é que a consolidação da escola inclusiva, em meio à sociedade capitalista, torna-se contraditória, isso pois, o desenvolvimento econômico se destaca em detrimento ao atendimento das necessidades humanas (SILVA, 2017).

E a escola não está alheia às consequências dessa sociedade e, contraditoriamente, apresenta o processo de inclusão como a possibilidade de equidade e garantia de acesso, além de responsabilizar o fortalecimento do trabalho

dos profissionais da escola como promissor na solução das dificuldades encontradas pelos professores na escolarização de estudantes PAEE (BEZERRA, 2016).

Por consequência, o sistema educacional imerso em um sistema capitalista, acaba reforçando as desigualdades sociais e educacionais, privilegiando os estudantes que já são favorecidos e privando os estudantes historicamente excluídos do acesso ao conhecimento (SILVA, 2017).

Nessa direção, cumpre destacar que, embora diversos estudos têm apontado para “[...] a necessidade de efetuarmos um deslocamento de olhar da deficiência para a potencialidade de nossos alunos [...]” (SANTIAGO e SANTOS, 2015, p. 492), o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, opõe-se a essa afirmação na medida em que se revela negacionista, negando a ciência e todos os avanços científicos, prevendo o retorno de um modelo ultrapassado, que é aquele estritamente técnico centrado na deficiência do sujeito, enfatizando a diferença e não a diversidade.

Ora, se não há benefícios com a política inclusiva posta (BRASIL. PNEE-EI, 2008) é porque a sua preocupação principal sempre foi a de inserir os estudantes nas escolas de Educação Básica como se somente o dispositivo da matrícula fosse suficiente para garantir as condições necessárias ao desenvolvimento humano (GARCIA, 2017).

Ao propor a educação de pessoas com deficiência em escolas especializadas, o decreto 10.502 desconsidera todo o processo de conquistas e, segundo Garcia (2017), tal proposição reforça a oferta de educação especial segregada e de uma atuação pedagógica restritiva.

De acordo com os apontamentos de Garcia (2017), tradicionalmente, o que se percebe é o grande interesse governamental em ampliar o volume de investimento voltado à manutenção da privatização da educação especial, com a disponibilização de recursos públicos mediante as parcerias público-privadas firmadas.

Nesse contexto, a inclusão escolar desempenha um papel estratégico no agravamento das contradições sociais, daí a relevância de se pensar a organização da sociedade e da escola, para além do capital, comprometida com as necessidades humanas (BEZERRA, 2016). Desconsiderando que, para tal processo de inclusão, faz-se necessário assumir desafios maiores que o contexto escolar, é fundamental que a escola e sua comunidade se permitam ir além da universalização precária que

o Estado dispõe, no sentido de se opor às classes homogêneas e de acolher as diferenças com formas de ensino diversificadas (BEZERRA, 2016).

Para melhor situar essa questão, Carvalho (2019) destaca a necessidade de ultrapassar a visão reducionista de escola inclusiva como meramente espaço físico, no qual a aprendizagem limita-se à socialização e ao desenvolvimento motor e psicomotor. Para a autora, a escola inclusiva deve apresentar intencionalidades muito mais abrangentes, visando a colaborar com o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

O mesmo se dá na universalização da educação com qualidade, pois a escola e sua comunidade têm de caminhar para um processo de transformação da prática pedagógica, garantindo a participação ativa dos estudantes com deficiência e respostas educacionais conforme a necessidade de cada um (CARVALHO, 2019).

Uma educação inclusiva precisa estar atenta às necessidades dos professores e às formas de colaborar nesse processo. Para tanto, é fundamental investir na formação de professores, para coletivamente, pensar em alternativas para a prática docente inclusiva na escola. A proposta é vincular a formação de professores com a realidade da sala de aula, para que sejam pensadas estratégias de ensino em conformidade com o currículo, adequadas e viáveis, e assim atender as necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes PAEE (SANTOS e FALCÃO, 2020).

Rabelo (2012) afirma que os professores que atuam no contexto da inclusão escolar vivenciam uma solidão profissional. Para superar essa questão, a autora defende a formação de professores articulada à construção de uma cultura colaborativa na escola, na qual sejam compartilhadas as angústias, as dificuldades e as responsabilidades acerca da escolarização de estudantes PAEE.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019), existem diferentes modelos de ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva, sendo que, via de regra, nessa proposição, um professor do ensino comum e um professor de educação especial atuam em parceria dentro da mesma sala de aula. Isto é, esse serviço “[...] tem como foco o local em que o estudante PAEE passa o maior tempo de sua escolarização: a sala de aula” (CAPELLINI e ZERBATO, 2019, p. 34).

Sendo assim, o formato de ensino colaborativo que será utilizado neste escrito vem ao encontro do parecer de políticas públicas do início de 2000, que institui o trabalho articulado entre os pares dentro da escola, adotando uma visão conjunta da totalidade da escola para uma proposta de inclusão.

Assim, dentro do trabalho colaborativo da escola, traz-se o olhar para o ensino colaborativo que é a questão do planejamento entre o professor do ensino comum e o professor do AEE-SRM voltado para as necessidades de aprendizagem dos estudantes PAEE.

Nessa lógica, dentre muitas possibilidades pedagógicas, aponta-se o trabalho colaborativo entre professores como apoio à Educação Inclusiva para a aprendizagem dos estudantes no contexto escolar. A ideia é observar e analisar os impeditivos da aprendizagem e, juntos, buscarem soluções para possibilitar o acesso ao conhecimento acadêmico (CAPELLINI e ZERBATO, 2019).

No intuito de entender alguns modelos de trabalho no contexto escolar, como o apoio à Educação Inclusiva, busca-se respaldo em uma proposta que comunique, com efetiva participação coletiva, os espaços promotores do processo de ensino-aprendizagem no interior da escola. Dessa forma, um trabalho com base no ensino colaborativo pode contribuir para a prática pedagógica mais inclusiva.

3 TRABALHO COLABORATIVO COMO ALTERNATIVA DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

O período de distanciamento como medida de enfrentamento à pandemia de Covid-19 e a adoção das aulas não presenciais fez com que a necessidade de articulação de formas de trabalho coletivo na escola, direcionasse para o ensino colaborativo. Contudo, tal origem colaborativa advém do movimento da abertura da escola comum para todos os estudantes o qual gerou várias repercussões no sistema de ensino público brasileiro, visto que por muito tempo, pessoas com deficiência foram excluídas deste espaço. Não obstante, surgem algumas discussões a despeito da efetividade das políticas públicas na prática, uma vez que os professores têm encontrado dificuldades para responder às necessidades educacionais do PAEE (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011).

Nesse sentido, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) destacam que a preocupação sobre como preparar a escola para acolher as diferenças e também, sobre como provocar mudanças nas práticas pedagógicas para que a escola se torne mais inclusiva, surgiu após a Declaração de Salamanca (1994), também citada no capítulo anterior.

A despeito disso, passados mais de vinte e cinco anos de sua adesão, como apontado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), ainda é possível observar na realidade educacional brasileira, professores com sentimento de isolamento, impotência e incompetência para trabalhar com estudantes PAEE inseridos na escola comum.

De tal modo, analisando as sensações manifestadas pelos professores, observa-se que estas se configuram em uma problemática na garantia dos aspectos básicos para efetivar o acesso, a permanência e o sucesso escolar (VILARONGA e MENDES, 2014). Para tanto, buscando responder a esse impasse, as autoras defendem o apoio centrado na classe comum como capaz de colaborar na realização de processos reais de ensino no que tange à escolarização de pessoas com deficiência.

E assim, levando em consideração os percalços encontrados pelos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que garantam, de fato, uma educação de qualidade para todos os estudantes, surgiu a necessidade de aprofundar os estudos a respeito do uso de recursos e estratégias diferenciadas que

oportunizassem articular o planejamento dos professores com os conhecimentos científicos (PLETSCH, 2014).

Nessa perspectiva, para garantir ações voltadas para a inclusão escolar, primeiramente, é preciso

[...] reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo (HEREDERO, 2010, p. 198).

Diante do exposto, Heredero (2010) conceitua as adaptações curriculares como sendo aquelas que direcionam uma atenção especial à diversidade e, ainda, que oferecem aos estudantes PAEE respostas às necessidades educacionais expressas no decorrer do seu processo de escolarização.

Acompanhando a urgência de promover uma educação efetiva para todos, com apoio na literatura internacional, surge em São Paulo, mais precisamente, na Universidade Federal de São Carlos, estudos relacionados à melhoria da qualidade da educação ofertada no Brasil. Tais escritos revelam a proposta do trabalho colaborativo como apropriada para melhor responder ao processo educativo dos estudantes PAEE.

3.1 O TRABALHO COLABORATIVO COMO UMA REDE DE APOIO

Para esclarecer essa proposta articulada de trabalho no interior da escola, apresenta-se o conceito utilizado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85):

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes [...].

Epistemologicamente, adotar-se-á essa perspectiva, reforçada do conceito construído por Marin e Braun (2013), os quais evidenciam o trabalho colaborativo como uma alternativa significativa para o acesso universal ao currículo, onde o professor do ensino comum e o professor do AEE na SRM, com o auxílio da equipe gestora, articulam saberes e compartilham suas práticas, para juntos, definirem os melhores caminhos de aprendizagem para todos os estudantes.

A esse respeito, Rabelo (2012) presume que o trabalho colaborativo se define

mais como uma filosofia de trabalho entre os profissionais da educação do que uma metodologia de trabalho, pois permite construir uma experiência de ensino compartilhada dentro do espaço da escola.

Por isso, a importância da pesquisa em Ciências Sociais, para compreender epistemologicamente o significado de trabalho colaborativo e através do estudo, da observação e de reflexões, encontrar explicações sobre as suas possíveis contribuições no contexto educacional inclusivo (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Entre outras questões conceituais do trabalho colaborativo, está a definição utilizada por Capellini e Zerbato (2019), que pressupõe uma ação colaborativa entre o professor do ensino comum e professor do AEE na SRM, com vistas à escolarização de estudantes PAEE, no próprio contexto da escola comum.

Cumprir destacar também, a conceituação de trabalho colaborativo apresentada por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018). Para as autoras, esse modelo de ensino garante o apoio à escolarização do estudante PAEE inserido na classe comum, na medida em que todos os atores da escola voltam seus esforços para discutir as melhores estratégias de ensino para este estudante.

Assim, compreende-se tal trabalho pautado na colaboração estabelecida entre professor do ensino comum e professor do AEE na SRM dentro do espaço da escola. Portanto, deve-se haver a compreensão de que nesse modelo “[...] é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular” (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011, p. 85).

Considerando a necessidade de os professores definirem previamente suas funções no trabalho colaborativo, Capellini e Zerbato (2019) organizaram algumas dessas funções com base em um material elaborado por French (2002). Sendo assim, cabe ao professor do ensino comum:

Apresentar ao professor especialista o currículo do ensino geral para a turma. Planejar atividades e aulas gerais. Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações. [...] Avaliar o progresso acadêmico e individual da turma, incluindo o dos estudantes PAEE (CAPELLINI e ZERBATO, 2019, p. 68-69).

No que tange à responsabilidade do professor da educação do AEE na SRM, torna-se fundamental:

Desenvolver possíveis adaptações, recursos e estratégias para apresentação desse currículo à turma. Planejar os objetivos individuais do aluno PAEE e criar estratégias diferenciadas para o desenvolvimento dessas aulas. Prescrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala comum. [...] Avaliar o progresso individual do estudante PAEE (CAPELLINI e ZERBATO, 2019, p. 68-69).

Com vistas à partilha de conhecimentos e práticas entre os professores envolvidos no modelo de trabalho colaborativo, reconhece-se que, em alguns momentos, o trabalho será mesclado e em outros, de forma mais específica, a depender da situação. Por exemplo, algumas ações combinadas referem-se à avaliação do currículo e possíveis adaptações, ao diálogo com a família acerca do progresso do estudante PAEE, entre outras ações (CAPELLINI e ZERBATO, 2019).

Outrossim, concorda-se com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), acerca da necessidade de ofertar o AEE dentro do espaço da escola comum, já que quando ofertado em outros espaços, a exemplo das classes especiais e escolas especializadas, pode ocasionar a acomodação da diferença e potencializar o distanciamento existente entre Educação Especial e Educação Comum.

Desse modo, cumpre retomar a importância do AEE no processo de escolarização de estudantes PAEE, conforme já destacado no capítulo anterior. Considerando as necessidades educacionais que podem ser apresentadas pela diversidade de estudantes matriculados nas escolas públicas do país, ressalta-se que o AEE oferece recursos e apoios educacionais mais específicos, como meios alternativos de acesso ao currículo escolar (BRASIL, 2001).

Aliás, o AEE ofertado na SRM, tem se mostrado bastante significativo para a educação na diversidade, ao passo que os serviços educacionais disponibilizados visam a assegurar respostas educacionais adequadas às necessidades apresentadas pelos estudantes (BRASIL, 2001).

Acrescenta-se, ainda, que este serviço de apoio pedagógico é extremamente relevante na escolarização de estudantes PAEE, assim, há a necessidade de que os profissionais da escola atuem em colaboração no que diz respeito à seleção de conteúdos, materiais, estratégias de ensino e de avaliação. Nesse sentido, o documento que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica enfatiza que

professores que atuam nas sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

A despeito da escolarização dos estudantes PAEE na escola comum e do AEE na SRM como indispensável neste processo, Heredero (2010) aponta o AEE como uma ação voltada à inclusão. Dessa forma, por meio do estabelecimento de uma rede de apoio colaborativa entre professor da sala de aula comum e professor do AEE na SRM é possível identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes e construir propostas de adaptação curricular com vistas à promoção da participação e aprendizagem de todos (HEREDERO, 2010).

Contudo, verifica-se que as referidas condições de trabalho ofertadas através do AEE nas SRMs na atualidade, nem sempre consideram a necessidade de um novo perfil de professor e do trabalho colaborativo para a construção de novas práticas, bem como, para a garantia do acesso universal ao conhecimento defendida por Capellini e Zerbato (2019). Refletindo a respeito desses entraves para a efetivação da política de inclusão escolar, observa-se a importância de compreender a forma de funcionamento e de organização do trabalho das SRMs dispostas nas escolas brasileiras, visando a analisar suas contribuições para um sistema educacional inclusivo e/ou o fortalecimento de ambientes segregados (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Nesse sentido, um dos principais aspectos a ser ponderado é que a atuação pedagógica inclusiva, a qual se pretende, deve envolver o trabalho colaborativo. Segundo Rabelo (2012), muitas das dificuldades encontradas pelos professores que atuam individualmente podem ser superadas através do diálogo entre os pares, do planejamento, intervenções e avaliações em uma ação colaborativa.

Acrescenta-se, ainda, que ao implementar a proposta colaborativa nas escolas, tem-se mais oportunidade de discutir estratégias e práticas possíveis para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes (CAPELLINI e ZERBATO, 2019).

No geral, ressalta-se que a proposta do trabalho colaborativo abre possibilidades mais sólidas para enfrentar o desafio da inclusão com condições adequadas, além do desenvolvimento de outras habilidades que auxiliam os

profissionais a se sentirem mais confiantes para ensinar estudantes com deficiência (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011).

A proposta da criação de espaços de diálogos entre todos os atores que convivem com os aprendizes tem por intuito analisar coletivamente a escola e as suas práticas pedagógicas. Esses espaços, certamente trarão benefícios na efetivação de escolas mais inclusivas, na medida em que toda a equipe assume o princípio de que todos os estudantes são capazes de aprender, assim como, todos os profissionais possuem condições de aperfeiçoar as suas ações educativas para melhor atender a diversidade presente nas escolas (CARVALHO, 2019).

Observa-se, portanto, que o trabalho colaborativo apresenta grande relevância na construção de escolas mais inclusivas, isso se deve a sua ideia central que é envolver o coletivo da escola para pensar o processo de inclusão, discutindo formas de organizar e desenvolver um trabalho pedagógico capaz de atender as demandas do AEE (CAPELLINI e ZERBATO, 2019).

Sendo assim, embora seja necessário definir as funções de cada professor dentro da escola comum, cumpre destacar que nesse modelo não há qualquer ideia de hierarquização na relação entre os pares (RABELO, 2012). Em outras palavras, os conhecimentos trazidos por ambos os professores devem ser respeitados e valorizados, uma vez que esta ação colaborativa inicia já no planejamento do ensino, dos objetivos, da organização da sala e da avaliação dos estudantes (CAPELLINI e ZERBATO, 2019).

Certamente, para que o trabalho colaborativo seja efetivo, é preciso considerar que

[...] o trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 43).

No tocante às contribuições do trabalho colaborativo para a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e para a aprendizagem dos estudantes, com frequência, as pesquisas têm comprovado a proposta como significativa para o contexto escolar.

Não obstante, torna-se fundamental discutir algumas questões dentro da

escola que acabam dificultando a implementação da proposta do trabalho colaborativo, a exemplo de problemas de espaço físico e material, organização atual do AEE na SRM prevista na legislação, falta de tempo para o professor da educação especial colaborar no espaço da sala de aula comum, ausência de tempo para estudo e planejamento coletivo dos conteúdos a serem trabalhados, ausência de formação docente, dentre outras (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Cada um desses aspectos provoca uma reflexão diferente acerca das barreiras político-administrativas enfrentadas por estudantes e professores. De maneira geral, nota-se que as barreiras impostas pelo sistema tornam a educação e suas práticas insuficientes para o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2019).

Segundo Carvalho (2019, p. 125), o “[...] trabalho na diversidade requer, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula [...]”. No entanto, o que se observa é que as condições desfavoráveis em que os professores atuam, acabam gerando cansaço, esgotamento emocional e desmotivação.

Considerando-se que o sistema educacional que se pretende é o inclusivo, torna-se, portanto, indispensável promover mudanças na sua organização escolar, a começar pelos seus pressupostos legais, pois o trabalho colaborativo “[...] é uma das formas de trabalho que exige mudança na escola de modo a torná-la mais responsiva às diferenças [...]” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 30).

Nesse processo de escolarização do estudante PAEE na escola comum, torna-se fundamental o investimento em formação continuada e preparação dos profissionais para a colaboração, condição extremamente necessária para provocar mudanças na organização da escola, para superar os novos desafios da inclusão escolar e para garantir o acesso universal à educação de qualidade.

Santos e Falcão (2020) argumentam que propor uma educação inclusiva que responda às novas e complexas configurações da escola, além de muitos outros investimentos, também requer políticas públicas de formação de professores que contribuam para o cumprimento dos pressupostos legais relativos à inclusão de estudantes PAEE.

Tais políticas públicas de formação de professores, no entendimento de Rabelo (2012), decorrem de condições de oferta de qualidade no sentido de sustentar a superação da dicotomia entre educação comum e educação especial, aproximar os professores que atuam com estudantes PAEE e pressupor um trabalho conjunto de ambos no atendimento às especificidades deste público.

Diante do exposto, cumpre destacar que num sistema educacional inclusivo, há a necessidade de os professores atuarem de maneira articulada e colaborativa.

Isso implica, concretamente, articular a formação de professores com a prática de ensino desenvolvida na escola, para que sejam criadas alternativas pedagógicas direcionadas ao atendimento dos alunos que enfrentam problemas na aprendizagem escolar, por conta de suas necessidades educacionais especiais, sem que isso represente segregação e/ou empobrecimento de suas experiências educativas (SANTOS e FALCÃO, 2020, p. 20).

É importante ressaltar que apesar dos processos formativos não darem conta de resolverem sozinhos as mazelas da educação especial na perspectiva inclusiva, eles são imprescindíveis para a compreensão do contexto educacional do qual os professores fazem parte, para o processo de construção de conhecimentos, assim como, para o processo de mudança nas concepções, crenças, atitudes e nas práticas pedagógicas que desenvolvem na realidade em que atuam (SANTOS e FALCÃO, 2020).

No contexto educacional, é possível observar que muitos profissionais demonstram-se preocupados no que diz respeito à forma de ensinar estudantes PAEE inseridos em classes heterogêneas. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) salientam que nessa perspectiva de interesse profissional, a formação por si só não é suficiente para preparar os professores e, assim, garantir o desempenho satisfatório para este público.

Estimular a formação continuada voltada para o trabalho colaborativo pode configurar-se em uma proposta interessante na superação de barreiras conceituais, atitudinais e pedagógicas. Isso porque, embora os professores planejem individualmente suas práticas com o desejo de acertar, nem sempre tais práticas contribuem para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, prejudicando a efetivação da escola inclusiva (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018; CARVALHO, 2019).

No cotidiano, pode-se dizer que a formação continuada aliada ao trabalho colaborativo, além de proporcionar a troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais da educação, contribui para o sucesso da escolarização dos estudantes com deficiência (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Desta forma, faz-se necessário refletir coletivamente sobre o formato do trabalho colaborativo como possibilidade significativa na escolarização de estudantes

PAEE. Reconhecendo real e concretamente, que tanto professores do ensino comum quanto do AEE na SRM carregam consigo possibilidades que se, adequadamente desveladas, podem impactar positivamente na escolarização de estudantes que apresentam necessidades educacionais diversificadas (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Nessa perspectiva de análise propositiva, reconhece-se a colaboração como a principal alternativa inclusiva desse trabalho, isso porque permite estabelecer a relação profissional apropriada e articulada entre os professores em prol de uma rede de apoio num objetivo comum, sem hierarquia e de forma intencional e planejada (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Acrescentam também, Capellini e Zerbato (2019) que, na escassez de formação adequada e de oportunidades significativas de exercitar as habilidades colaborativas, é imprescindível que os professores apresentem intenção para atuar colaborativamente, definindo juntos em quais momentos do processo educativo essa colaboração poderá ser viável ou não.

Sob esse enfoque, revela-se a urgência de modificar as condições excludentes do ensino ministrado nas escolas brasileiras. Para tanto, surge a necessidade da reflexão acerca do “que” e de “como” os professores ensinam (MANTOAN, 2015).

Assim, se a ênfase maior é o movimento da escola com vistas a encontrar caminhos pedagógicos para a inclusão, cabe também aos professores estarem dispostos à colaboração e ao diálogo pois,

[...] existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (MANTOAN, 2015, p. 66).

Constata-se que a relação colaborativa permite compartilhar responsabilidades dentro do espaço da escola visando a enfrentar possíveis dificuldades acadêmicas e colaborar com o avanço cognitivo de todos os estudantes. Uma questão que deve ser considerada, é que a maneira como a proposta do trabalho colaborativo será implementada vai depender da realidade, das condições e dos ajustes de cada escola (CAPELLINI e ZERBATO, 2019).

Para que a filosofia do trabalho colaborativo se concretize com sucesso, faz-se necessário compreender quatro saberes fundamentais. Para Capellini e Zerbato (2019), o primeiro desses saberes é o autoconhecimento, que permite identificar que todo ser humano traz consigo possibilidades e limitações, que poderão favorecer ou prejudicar o trabalho em colaboração. A aposta de se autoconhecer implica justamente em administrar suas forças, fraquezas, opiniões e concepções e em respeitar as do outro para se chegar a um consenso no trabalho compartilhado (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

O segundo saber fundamental trata-se de conhecer o seu parceiro. É possível reconhecer que para criar um ambiente de trabalho colaborativo, antes é preciso nutrir um clima favorável à amizade e à comunicação, uma vez que os professores terão de compartilhar o seu tempo, seu conhecimento e momentos de fracasso e de sucesso (CAPELLINI e ZERBATO, 2019). Não se trata de apenas conhecer o seu parceiro, mas de saber ouvir sem julgamentos e com empatia a fim de favorecer a parceria na troca de ideias, na explicação de dúvidas e até mesmo na busca de opiniões sobre os melhores caminhos para a aprendizagem de determinado estudante (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Conhecer os estudantes consiste no terceiro saber fundamental que, para Capellini e Zerbato (2019), requer estabelecer um espaço de escuta e diálogo no qual os estudantes sintam-se confortáveis para manifestar suas possibilidades e necessidades de aprendizagem. A esse respeito, identifica-se a necessidade da atenção do professor aos estudantes no que se refere ao planejamento das aulas e seus objetivos e da avaliação das percepções, sonhos e valores que apresentam na cotidianidade da sala de aula (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

E finaliza com o saber fundamental que implica em o professor conhecer o seu ofício. Sabendo que o ensino da sala comum é frequentemente vinculado ao ensino solitário e que as experiências do trabalho colaborativo exigem um esforço, ambos devem ter conhecimento do currículo e das instruções de ensino, além de estarem dispostos a realizarem as adequações necessárias para garantir avanços acadêmicos para todos os estudantes (CAPELLINI e ZERBATO, 2019). O ponto de partida para ensinar todos os estudantes requer do professor o pleno conhecimento dos conteúdos que ensina, para que assim, tenha condições de criar, selecionar e apresentar atividades diversificadas sobre o conteúdo abordado (MANTOAN, 2015).

Portanto, é fundamental reconhecer a necessidade de uma formação docente que dê suporte teórico e prático à compreensão destes saberes, para fins da consolidação de um espaço educacional mais inclusivo (CAPELLINI e ZERBATO, 2019). De igual modo, é possível observar a complexidade da inclusão escolar, pois esta demanda “[...] mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola [...]” (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 72).

Nessa compreensão de totalidade, a proposta no contexto da educação atual, é estabelecer metas coletivas que intencionem aperfeiçoar a comunicação entre os professores envolvidos com a proposta pedagógica de forma clara, objetiva e transparente, adequar os estilos de trabalho, ampliar a reciprocidade, refletir possíveis soluções para as dificuldades encontradas, dentre outras questões (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Em outros termos, entende-se que o pressuposto dessa filosofia de trabalho em rede visa a garantir o acesso ao currículo com qualidade por meio da adequação dos conteúdos e das atividades, de maneira que responda efetivamente às necessidades educacionais de todos os estudantes (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Assim, na conjuntura dos desafios impostos à escola, alguns pontos básicos precisam ser considerados quanto à efetivação da proposta do trabalho colaborativo. O primeiro deles trata da mobilização da gestão para a inclusão escolar, no sentido de apresentar e discutir seus princípios, assim como, perceber se a gestão está disposta a encorajar a sua comunidade para que pratiquem os referidos princípios, uma vez que “[...] quando o ensino colaborativo não é prioritário para a administração, não existe a viabilidade para o planejamento [...]” (LEHR, 1999 apud MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018, p. 33).

Faz-se urgente a reorganização pedagógica das escolas “[...] abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas salas de aulas por professores, gestores, funcionários e alunos [...]” (MANTOAN, 2015, p. 64). A resposta para um ensino sem exclusão inicia com o incentivo e o suporte da gestão escolar.

Outro ponto, relaciona-se à conscientização da comunidade escolar de forma permanente sobre a importância da construção de práticas colaborativas, o papel de cada professor em sala de aula (do AEE na SRM e ensino comum) e a necessidade

de compartilhar cada etapa do processo de ensino-aprendizagem entre ambos (CAPELLINI e ZERBATO, 2019). Certamente, o foco das reflexões deve estar no princípio de assumir a escola real, adotando metodologias de trabalho compartilhado no intuito de enfrentar, juntos, os inúmeros desafios impostos pela inclusão (MANTOAN, 2015).

Como bem afirma Carvalho (2019, p. 101), os professores são “[...] dotados de autoridade profissional porque acumularam vivências e conhecimentos na área para a qual estão planejando [...]”. Por essa ótica, ressalta-se que o planejamento da prática pedagógica deve estar alicerçado nas necessidades educacionais identificadas, daí a importância do compromisso coletivo para com a educação de qualidade a qual todos têm direito (CARVALHO, 2019).

E finalmente, remete-se ao fortalecimento da comunicação entre professores do ensino comum e do AEE na SRM, através do diálogo sobre o horário adequado para trocas de experiências, organização conjunta do planejamento, das avaliações e das estratégias pedagógicas, delineamento dos objetivos de ensino em comum para os estudantes PAEE e definição das responsabilidades de cada um frente à aprendizagem e ao acesso ao currículo (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Todo o planejamento precisa ser fundamentado no desejo/interesse de quem planeja. Por isso, é fundamental que os professores estabeleçam relações dialógicas entre si e se inspirem na vontade de tornar o conhecimento acessível para todos, para que então, possam planejar e operacionalizar ações mais democráticas no atendimento das necessidades básicas dos estudantes com deficiência (CARVALHO, 2019).

Com o aceite dos professores para trabalharem em uma rede de apoio colaborativa, seria mais apropriado que tal adequação dos conteúdos e das atividades fossem organizadas em conjunto. É necessário reconhecer que a escola pública ainda se depara com muitas barreiras na efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. Dentre tantos desafios, estão a organização e o planejamento das atividades. Contraditoriamente, o Planejamento Educacional Especializado (PEI) pode significar uma das estratégias possíveis na consolidação de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às especificidades educacionais dos estudantes PAEE.

Contudo, para se compor um planejamento que contemple estratégias significativas no contexto real das escolas contemporâneas, faz-se necessário

delinear caminhos para identificar algumas concepções inclusivas nas práticas pedagógicas de professores dos anos finais do EF, professores do AEE na SRM e equipe gestora na perspectiva inclusiva.

4 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Nesta seção, realizou-se a caracterização da investigação científica em educação que objetivou respostas plausíveis para redarguir uma determinada questão real (DEL-MASSO, COTTA e SANTOS, 2014). Assim, para responder a problemática que norteou o estudo, fez-se necessário identificar os tipos de pesquisa e método científico, os participantes com seus critérios de inclusão e exclusão, o local, as etapas, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

A metodologia aqui, compreendida como caminho para a construção do conhecimento científico desafiou a pesquisadora a

[...] despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos [...] (CHIZZOTTI, 2000, p. 82).

Neste caso, a compreensão global que o estudo pretendeu obter diz respeito à identificação dos desafios e possibilidades do trabalho colaborativo nas escolas que se pretendem inclusivas. Para tanto, Chizzotti (2000) pontua que tanto a pesquisadora quanto os pesquisados apresentam condições de identificar as suas dificuldades e necessidades, assim como, de propor soluções para adequar as suas práticas.

Considerando que esta investigação envolveu a participação das professoras⁵, cumpriu-se rigorosamente os trâmites institucionais para preservar a integridade humana das participantes. Para tanto, a pesquisa foi submetida aos protocolos formais do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP/UNESPAR) vinculado à Plataforma Brasil, sendo aprovada por esse mesmo Comitê, sem ressalvas por meio do Parecer nº 4.822.175, no dia 01 de julho de 2021 (ANEXO A).

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa ora apresentada se deu através de estudo exploratório, tendo como base o levantamento bibliográfico, de natureza aplicada, pautada na abordagem qualitativa, a qual buscou compreender a realidade dos sujeitos pesquisados e

⁵ Considerando que participaram desta pesquisa apenas mulheres, a partir daqui será utilizado o termo “professoras”.

perceber como estes elaboraram seus conhecimentos e significados através da análise das suas ações no contexto em que estavam inseridos. Para tanto, utilizou-se autores como Lüdke e André (1986), Chizzotti (2000) e Goldenberg (2004), que se fundamentam nas pesquisas em ciências sociais e humanas e nas pesquisas qualitativas em educação.

É fundamental situar que a intenção desta pesquisa foi analisar, compreender e descrever as concepções e práticas do trabalho colaborativo e do ensino colaborativo frente à inclusão escolar, intencionando chegar à compreensão dessa realidade. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 26) explicam que o intuito da abordagem qualitativa é explorar as experiências rotineiras dos sujeitos nos seus contextos de atuação com a finalidade de compreender “[...] o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Dessa forma, a pesquisa procurou captar significados, concepções, percepções e “[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas [...]” (CHIZZOTTI, 2000, p. 83). Assim, observar processos e atribuir sentidos às concepções e práticas relativas à inclusão educacional, possibilitando à pesquisadora perceber as contradições, revelações e ocultamentos manifestos nas ações que os sujeitos realizam, levando a compreender a totalidade do universo educacional (CHIZZOTTI, 2000).

Analisando tais considerações, destaca-se que a pesquisa qualitativa foi crucial neste estudo visto que,

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes [...] (DESLANDES e MINAYO, 2009, p. 21).

Para Goldenberg (2004, p. 17), “[...] o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa”. Posto isto, para a autora, a pesquisadora visualiza o contexto educacional por meio dos olhos dos atores sociais e dos significados atribuídos por eles e revelados nas ações que desenvolvem.

De natureza aplicada essa investigação expressou a necessidade de se voltar

para o contexto educacional com o objetivo de explorar e identificar um problema e ainda, apresentar soluções para este mesmo problema. Nessa perspectiva, Prodanov e Freitas (2013, p. 51) explicam que a pesquisa de natureza aplicada “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos [...]”.

Assim, ao identificar lacunas na realização do trabalho colaborativo como meio para consolidar o processo de inclusão, foi possível formular coletivamente estratégias de superação das necessidades encontradas nas escolas. As pesquisas aplicadas “[...] buscam a solução de problemas imediatos dos pesquisadores e das comunidades em que estão inseridos” (GOLDENBERG, 2004, p. 106). De igual modo, Gil (2002) defende que a pesquisa de natureza aplicada envolve o estudo de um problema relacionado ao conhecimento científico ou à sua aplicabilidade.

O intuito de adentrar no lócus da pesquisa foi permitir à pesquisadora aproximar-se da realidade educacional, sendo possível observar os acontecimentos diários e as percepções expressas pelas participantes. Tal participação da pesquisadora possibilita compreender melhor o contexto e as ações que os envolvidos realizam (CHIZZOTTI, 2000).

A pesquisa foi fundamentada na pesquisa-ação e nos seus respectivos autores, dentre eles, citam-se Gil (2002), Dionne (2007) e Prodanov e Freitas (2013). Este tipo de pesquisa objetiva estudar um problema detectado na investigação e buscar, coletivamente (pesquisadora e pesquisados), ações para resolver esse mesmo problema.

Gil (2002, p. 55) afirma que esse tipo de pesquisa demanda “[...] o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema [...]”. Tal referência também é feita por Dionne (2007), quando pontua que a pesquisa-ação é uma prática que vincula pesquisador e ator em prol da resolução de uma mesma situação, possibilitando que ambos aprofundem/sistematizem seus conhecimentos e sejam capazes de provocar mudanças sobre a situação identificada.

Neste sentido, quando se trata da formação de professores, a pesquisa-ação evidencia o olhar cuidadoso voltado à prática docente, possibilitando que os professores possam refletir acerca da sua própria atuação, partindo da sua realidade concreta e construindo conhecimentos para examiná-la, mantê-la e/ou reestruturá-la, com o intuito formativo (JUNGES, 2016).

Prodanov e Freitas (2013, p. 65) conceituam a pesquisa-ação como aquela que se encontra “[...] em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Outrossim, de acordo com Gil (2002, p. 146), a “[...] pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação [...]”. Neste caso, foi identificada a necessidade formativa das professoras pesquisadas a respeito do trabalho colaborativo com vistas a colaborar para a produção de conhecimentos e suscitar modificações na cultura escolar.

A pesquisa foi respaldada na concepção dialética da Educação. Nessa direção, Mechein, Viganó e Laffin (2018) entendem que o processo metodológico da pesquisa, baseado na perspectiva dialética, presume um movimento de um espiral que se desenvolve em um percurso de ampliação do conhecimento historicamente construído. Isso significa que:

Sem as contradições não haveria movimento, transformação e a realidade permaneceria da mesma forma. Daí a importância da categoria da contradição. A análise constata que a realidade está em contínua modificação que pode se efetivar não só pelas contradições, mas pelas mediações ou conexões entre os diversos elementos que compõem uma totalidade real (SOUZA e DOMINGUES, 2016, p. 75).

Para tanto, cumpre destacar que os sujeitos estão inseridos nesse movimento em um determinado contexto e, nele se relacionando, portanto, sua compreensão não pode ser despreendida de suas histórias e processos de formação humana (MECHEIN, VIGANO e LAFFIN, 2018). E os autores continuam, a orientação filosófica firmada na dialética pressupõe o trabalho com o indivíduo na sua totalidade e não de forma isolada da sociedade, ou seja, sua história é movida por conflitos e contradições.

4.2 CONTEXTO DE ESTUDO

Como recorte espaço-temporal a pesquisa abrangeu quatro das quinze Escolas Estaduais que ofertam o EF II – Anos Finais e o Ensino Médio, de União da Vitória, município do Centro-Sul, interior do Paraná em divisa com Porto União, município do Norte do estado de Santa Catarina. Tais escolas funcionavam nos turnos matutino, vespertino e noturno, todavia, em virtude das demandas dos estudantes matriculados, o AEE na SRM era ofertado apenas nos turnos matutino e vespertino.

A escola A possui dualidade administrativa com uma escola municipal. A mesma está situada em um bairro do município em questão, considerando que a distância entre a escola e o Núcleo Regional de Educação (NRE) é de cinco quilômetros. Possui 770 estudantes matriculados nas etapas do EF II – Anos Finais e do Ensino Médio, sendo que destes, 17 estudantes frequentam o AEE na SRM. Dados coletados junto ao PPP da instituição apontam que a maioria das famílias se enquadra como sendo classe média baixa e que aproximadamente 70% destas residem no próprio bairro.

De igual modo, a escola B também mantém dualidade administrativa com uma escola municipal. A mesma está localizada em outro bairro do município pesquisado, dado que a distância entre a escola e o NRE é de sete quilômetros. Tem 484 estudantes matriculados nas etapas do EF II – Anos Finais e do Ensino Médio, sendo que destes, 30 estudantes frequentam o AEE na SRM. Informações obtidas através do PPP mostram que a escola atende estudantes de oito conjuntos habitacionais, sendo que dois deles pertencem à área do campo. A maior parte das famílias se encaixa como sendo classe média e classe média baixa.

Assim como as escolas A e B, a escola C também mantém dualidade administrativa com uma escola municipal. A mesma está instalada em outro bairro do município pesquisado, posto que a distância entre a escola e o NRE é de quatro quilômetros. Apresenta 951 estudantes matriculados nas etapas do EF II – Anos Finais, do Ensino Médio e da Educação Profissional, dentre esses, 55 estudantes estão matriculados no AEE na SRM. Dados retirados do PPP elucidam que os estudantes atendidos nesta instituição, além de residirem neste mesmo bairro, provém, em sua maioria, de famílias pertencentes à classe média baixa.

Já, a escola D possui prédio próprio. A mesma está situada no centro da cidade, sendo que a distância entre a escola e o NRE é de dois quilômetros. Possui 642 estudantes matriculados nas etapas do EF II – Anos Finais, do Ensino Médio e da Educação Profissional, sendo que destes, 26 estudantes estão matriculados no AEE na SRM. A instituição atende um público bastante heterogêneo, mesclando as comunidades urbanas e do campo, do município. De acordo com o PPP, a maior parte dos estudantes do EF reside nas imediações do estabelecimento, enquanto, que os estudantes do Ensino Médio e Profissional vêm de lugares mais distantes. A maior parte das famílias se encaixa como sendo classe média e classe média baixa.

O município pesquisado contava com 5.849 matrículas na rede estadual,

sendo que as escolas lócus da pesquisa representavam 2.847 destas matrículas. Além das escolas estaduais comuns, o município contava com uma escola especializada que atualmente atende 213 estudantes (Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR), 2021).

Nessa região, as escolas que possuem estudantes PAEE⁶ regularmente matriculados ofertavam no seu espaço, o AEE na SRM. Assim, atualmente o município conta com 91 turmas de AEE na SRM e com 246 estudantes PAEE matriculados (SEED/PR, 2021). Esse atendimento acontece em contraturno, duas vezes por semana em dias intercalados, com duração de duas aulas cada atendimento. Para atuar nas SRMs o professor precisa comprovar a formação na Educação Especial.

Nas escolas estaduais do município pesquisado há 76 SRMs na área de atendimento de Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física Neuromotora (DFN), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Funcional Específico (TFE), incluindo 23 turmas no período matutino, 48 turmas no período vespertino, 3 turmas no período noturno e 2 turmas no período integral. Também possui 13 SRMs na área de atendimento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), sendo 3 turmas no turno matutino e 10 turmas no turno vespertino. E, por fim, há 2 SRMs na área de atendimento de Deficiência Visual (DV), sendo 2 turmas no turno vespertino.

Ressalta-se que todas as escolas estaduais do município pesquisado (urbanas e do campo) possuíam no mínimo duas turmas de AEE na SRM abertas e funcionando. O número de turmas abertas em cada escola variava entre 2 e 19 turmas, conforme a demanda de estudantes de cada estabelecimento. Já o número de estudantes matriculados em cada uma dessas turmas compreendeu de um até 42.

A pesquisa foi realizada com uma amostra de quatro escolas públicas estaduais de pequeno, médio e grande porte que ofertam a etapa do EF – Anos Finais, mais especificamente, com turmas do 6º ano que tinham estudantes considerados PAEE matriculados e com turmas da SRM que atendiam estudantes dos sextos anos. A pesquisa envolveu as professoras que atuavam com as respectivas turmas.

⁶ Contextualizado anteriormente (p. 35) “Buscando compreender essa luta pela educação especial na perspectiva inclusiva, cabe aqui retomar o conceito do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Considera-se PAEE “[...] alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008).

No Quadro 1, estão relacionadas as escolas participantes, a quantidade de professoras da educação comum e da educação especial e a quantidade de estudantes PAEE atendidos pelas respectivas professoras.

Quadro 1 – Síntese das Escolas e Participantes da Pesquisa

6º ANO – EF – ANOS FINAIS			
	PROF. EDUCAÇÃO COMUM	PROF. EDUCAÇÃO ESPECIAL	ESTUDANTES PAEE
ESCOLA A	12	1	4
ESCOLA B	9	1	4
ESCOLA C	9	1	7
ESCOLA D	15	1	10
TOTAL	45	4	25

Fonte: Organização da pesquisadora (2022)

Conforme suprademonstrado, foram selecionadas quatro escolas da rede estadual, das quais o maior número de professoras do ensino comum, concentrou-se na Escola D. Em se tratando do número de professoras da educação especial, as escolas apresentaram a mesma quantidade. Já, no que se refere à quantidade de estudantes PAEE atendidos pelas professoras participantes da pesquisa, a Escola D apresentou o maior número.

4.2.1 Participantes do estudo

A fim de desvelar as contradições que aproximam os professores como participantes no exercício de reconhecerem-se como sujeitos do processo educativo na perspectiva da inclusão, buscou-se a seleção das escolas participantes pelos seguintes critérios:

- a) Ser escola pública estadual do Paraná com modalidade de EF – Anos Finais;
- b) Ter estudantes PAEE matriculados no 6º ano e, respectivamente, atendidos nas SRMs;
- c) Ter a aprovação dos gestores das escolas para que os professores pudessem participar da pesquisa.

Do universo de 49, 14 professoras aceitaram participar da pesquisa.

4.2.2 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Para atender ao objetivo da pesquisa, o estudo incluiu professores com base

nos seguintes critérios:

- Ser efetivo do Quadro Próprio do Magistério do estado do Paraná;
- Estar lecionando na turma do 6º ano do EF – Anos Finais, no ano letivo de 2021;
- Estar lecionando na turma da SRM com estudantes do 6º ano do EF – Anos Finais, no ano letivo de 2021.

Para atender ao objetivo da pesquisa, foram adotados os seguintes critérios de exclusão dos participantes:

- Não ser efetivo do Quadro Próprio do Magistério do estado do Paraná;
- Não estar lecionando na turma do 6º ano do EF – Anos Finais, no ano letivo de 2021;
- Não estar lecionando na turma da SRM com estudantes do 6º ano do EF – Anos Finais, no ano letivo de 2021.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como procedimentos, utilizou-se de questionário como instrumento para a coleta preliminar de dados, considerando-o apropriado e bastante utilizado nas pesquisas em Educação. Lakatos e Marconi (2003, p. 222) destacam que o questionário é “[...] constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”, sendo indicado para estudar fenômenos com uma população específica, neste caso, as professoras que atuavam com turmas de sextos anos do EF – Anos Finais, que tinham estudantes PAEE matriculados e com professoras das turmas do AEE na SRM que atendiam tais estudantes.

A partir do questionário aplicado foi organizado grupo para encontros formativos, estabelecendo relação com o referencial teórico constituindo arcabouço para aprofundamento na conjuntura do lócus pesquisado pois, “[...] se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Ocorreu ainda, a coleta de informações em documentos oficiais do contexto das escolas pesquisadas, considerando que a análise documental de acordo com Creswell (2010), permite ao pesquisador obter informações criteriosas que podem

auxiliar na compreensão do problema, uma vez que os formuladores dos documentos empregaram o seu olhar atento ao reunir e organizar tais informações. Para tanto, segundo o autor, a análise documental é considerada uma fonte de dados apropriada.

4.3.1 Questionário

A pesquisa *in lócus* iniciou após a aprovação do CEP/UNESPAR. Em seguida, foi realizada a solicitação de autorização para aplicação de pesquisa junto ao NRE de União da Vitória, sendo analisada e autorizada conforme protocolo nº 18.129518-0. Na sequência, a pesquisadora entrou em contato com as responsáveis pelas escolas estaduais, com a finalidade de formalizar a pesquisa e estabelecer um diálogo acerca do conteúdo do projeto de pesquisa e da sua autorização para aplicação pelos órgãos responsáveis.

Em seguida, a pesquisadora identificou nos campos de pesquisa turmas de sexto ano do EF – Anos Finais com estudantes PAEE regularmente matriculados e recebendo o AEE na SRM. Após, foi feita a seleção com base nos critérios de inclusão. Em virtude do período da pandemia, a pesquisadora realizou uma reunião *on-line*, via *google meet* com as responsáveis pelas escolas. Nesta reunião, foram apresentadas as etapas da pesquisa às gestoras responsáveis pelos campos, que tiveram a oportunidade de tecer comentários e sugestões de ajustes, além de sanarem possíveis dúvidas relacionadas à implementação.

Dessa forma, realizou-se a divulgação da pesquisa via grupos informativos do aplicativo de *WhatsApp* das escolas. Às pesquisadas que manifestaram interesse em participar foi enviado o TCLE (ANEXO B) para recolhimento da assinatura. Por meio da leitura e assinatura do termo, foi possibilitado às pesquisadas conhecer os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa.

Após essa etapa, o *link* para preenchimento do instrumento de coleta de dados (questionário) foi enviado, também, por *WhatsApp* para as gestoras responsáveis pelos campos, as quais se comprometeram de divulgar às pesquisadas que assinaram o TCLE. Para maior organização da pesquisa, foi estipulado um prazo de quinze dias para a devolução com as respostas.

O questionário teve como finalidade identificar informações pessoais, informações profissionais; público da educação especial atendido; concepções acerca da inclusão escolar; dificuldades na consolidação da inclusão escolar; conhecimento

sobre ensino colaborativo e interesse em participar de encontros formativos.

A elaboração do questionário procurou respeitar algumas regras definidas por Gil (2002) de que fossem evitadas perguntas que invadissem a intimidade das participantes, de que as perguntas fossem claras, concretas e precisas, de que as perguntas não sugerissem respostas e de que a quantidade de perguntas fosse limitada. Logo, tanto a elaboração quanto a aplicação do questionário devem considerar as recomendações feitas pelo autor, para que ambas se consolidem de maneira adequada, possibilitando a coleta de dados com a maior autenticidade possível.

O instrumento (APÊNDICE A) escolhido, em virtude do período pandêmico, seguiu os protocolos da área sanitária e, visou otimizar o tempo, de obter respostas mais rápidas e mais precisas, de promover maior liberdade e segurança nas respostas e de disponibilizar tempo para responder e em momentos mais oportunos (LAKATOS e MARCONI, 2003).

4.3.2 Intervenção pedagógica em grupo de formação de professoras

Em decorrência da análise dos dados coletados e como aporte teórico-metodológico que respaldou esta pesquisa, foi proposto um grupo formativo para ressaltar as contribuições do ensino colaborativo entre as professoras do ensino comum e do AEE na SRM para a escolarização do estudante PAEE sistematizado em um produto educacional.

Este produto educacional foi constituído em detrimento do caminho percorrido, iniciando com a análise do PPP, o questionário aplicado, seguindo com os encontros do grupo formativo e finalizando com a análise dos resultados encaminhando à edição de um livro eletrônico (e-book). Destaca-se que a descrição mais detalhada do produto educacional encontra-se na seção 6. A escolha pelo e-book foi pautada na portabilidade, no acesso pelo computador, tablet, smartphone ou em dispositivos específicos para a leitura destes arquivos e ainda, no menor custo de produção se comparado aos livros impressos, democratizando o acesso ao conteúdo.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, foram expostas as principais informações obtidas na fase de coleta de dados, com a finalidade de responder à problemática desta pesquisa e, conseqüentemente, atingir o seu objetivo principal.

Em categorias de análise da dimensão concreta, a partir das questões problematizadoras: Quais as contribuições do ensino colaborativo entre os professores do ensino comum e do AEE na SRM para a escolarização do estudante com deficiência? Na perspectiva dos professores, que impactos o ensino colaborativo produz ou pode produzir nas práticas docentes?

Dessa forma, a análise e o tratamento dos dados obtidos em campo e no grupo para encontros formativos, possibilitaram a compreensão do trabalho colaborativo como forma de planejamento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar nos anos finais do EF e no AEE na SRM.

Da ampla consulta, 49 professores, foi possível realizar o questionário com 28,5%, constituindo-se em uma amostra de 14 professoras que aceitaram participar das demais etapas da pesquisa. O Quadro 2 expressa o número de professoras do ensino comum e da SRM de cada escola participante da pesquisa, que responderam ao questionário enviado pela pesquisadora.

Quadro 2 – Demonstrativo das Professoras Respondentes do Questionário

PARTICIPANTES	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Professora 1 do Ensino Comum – Escola A	PA1
Professora 2 do Ensino Comum – Escola A	PA2
Professora 3 do Ensino Comum – Escola A	PA3
Professora 4 do Ensino Comum – Escola A	PA4
Professora 5 do Ensino Comum – Escola A	PA5
Professora 6 do Ensino Comum – Escola A	PA6
Professora 7 do Ensino Comum – Escola A	PA7
Professora 1 da SRM – Escola A	PAEE 1
Professora 2 da SRM – Escola A	PAEE 2
Professora 3 da SRM – Escola A	PAEE 3
Professora da SRM – Escola B	PBEE1
Professora 1 do Ensino Comum – Escola D	PD1
Professora 2 do Ensino Comum – Escola D	PD2
Professora 3 do Ensino Comum – Escola D	PD3

Fonte: Organização da pesquisadora (2022)

Conforme ilustrado no Quadro 2, catorze professoras responderam o questionário, das quais o maior número de participação foi o da Escola A, constituída por sete professoras do ensino comum e por três professoras da SRM. Destaca-se

que nenhum professor da Escola C respondeu ao questionário.

Com o recebimento dos questionários respondidos, foi realizada a sistematização criteriosa das devolutivas para a análise das informações, com o desmembramento das informações contidas em unidades de identificação e depois reagrupando em categorias para resultar em inferência de conhecimentos apropriados para o contexto pesquisado (BARDIN, 2016).

Os questionários foram respondidos por professoras atuantes nas escolas do EF – anos finais da rede estadual do Paraná, que trabalhavam com os estudantes matriculados nos sextos anos e/ou no AEE na SRM. O primeiro bloco do questionário foi referente aos dados pessoais e profissionais das participantes. Verificou-se que a maioria possuía experiência na área da educação, sendo a média de idade entre 30 a 45 anos de idade e o tempo de atuação na Educação Básica, predominantemente, de 11 anos ou mais e ainda, todas eram pós-graduadas.

Ressalta-se que, no segundo bloco, foram concentradas as informações sobre as turmas que as professoras atuavam, assim como, a deficiência dos estudantes PAEE atendidos pelas professoras participantes, sendo respectivamente, 9 (nove) professoras participantes da pesquisa atuantes nos sextos anos do EF e 5 (cinco) professoras atuantes na SRM. Além disso, os dados coletados permitiram verificar que 11 (onze) professoras atuavam com 23 (vinte e três) estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e 3 (três) professoras atuavam com 02 (dois) estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), diagnosticados através de parecer médico e/ou psicológico, que constituíam o PAEE.

Os demais resultados do questionário, respondido pelas professoras, concentraram-se no terceiro bloco, sendo analisados os aspectos referentes às concepções sobre a inclusão escolar, à dificuldade na consolidação da inclusão escolar e ao conhecimento sobre o ensino colaborativo.

Nessa direção, as informações obtidas através do questionário foram importantes para conhecer um pouco mais as professoras participantes, além de percebê-las como pessoas que pensam e interpretam suas ações a partir das inúmeras vivências que trazem consigo, as quais podem interferir diretamente nas suas concepções e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão escolar.

Com os resultados desta pesquisa, identificou-se que contextualizar o processo de escolarização da pessoa com deficiência foi importante para compreender, desde o início da caminhada da educação especial até a sua

construção na perspectiva inclusiva, assim como, os reflexos das raízes históricas presentes na atualidade. Com muita propriedade Mantoan (2015, p. 25) pontua que “Depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos [...]”.

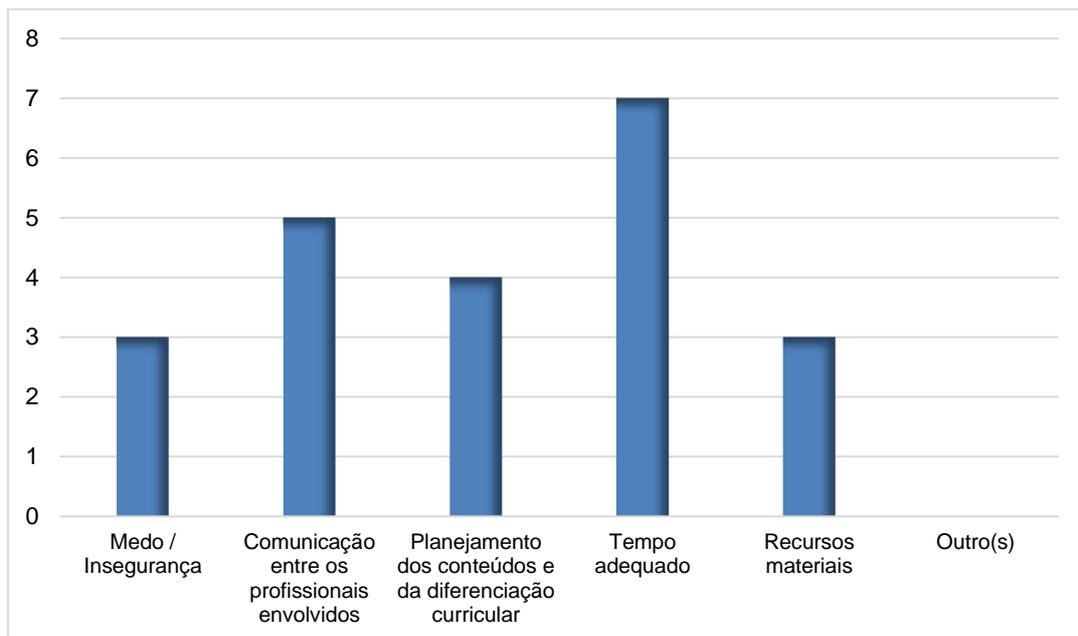
Verificou-se que, de fato, a entrada do PAEE na escola comum desestabilizou o sistema público que, durante grande parte da história, ofertou uma universalização precária de educação. Isso pois, segundo Bezerra (2016), devido à falta de estrutura e de intervenções pedagógicas diferenciadas, o acesso ao conhecimento foi colocado em segundo plano.

De modo geral, os marcos da escolarização da pessoa com deficiência explicam muito sobre a resistência de professores e das famílias que são encontradas hoje. Nessa direção, Carvalho (2019) ressalta que esta resistência é justificada pelos sentimentos de medo e insegurança em relação à atividade pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula comum.

Analisou-se que, apesar das mudanças importantes acarretadas por todos os documentos criados na perspectiva da inclusão escolar, a realidade em questão mostra que ainda é preciso trabalhar com as escolas uma nova concepção de estudante, de ensino e de aprendizagem (FERNANDES, SCHLESENER e MOSQUERA, 2011).

Tal necessidade pôde ser verificada na análise dos questionários que permitiu constatar algumas dificuldades na consolidação da inclusão escolar encontradas pelas professoras respondentes do questionário, como podem ser analisadas abaixo:

Gráfico 1 – Dificuldade na Consolidação da Inclusão Escolar



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Considerando que nesta questão as professoras participantes poderiam marcar mais de uma alternativa, os dados apresentados no Gráfico 1 mostraram que a maior dificuldade na consolidação da inclusão escolar é o tempo adequado para planejar, compartilhar e discutir ações pedagógicas inclusivas, sendo que esta opção foi assinalada por sete professoras.

Logicamente, a dificuldade do tempo adequado na consolidação da inclusão escolar acaba interferindo nos demais elementos, como a comunicação entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes PAEE, o planejamento dos conteúdos e da diferenciação curricular e os sentimentos de medo/insegurança no tocante à inclusão escolar.

A própria literatura admite que realmente os professores deparam-se com inúmeros desafios no trabalho pedagógico, sendo que o principal deles trata-se do tempo. A análise que se pode apreender é que os professores precisam de condições apropriadas de trabalho e de tempo para detectar os ajustes necessários para a consolidação da aprendizagem, o que não significa propiciar momentos improvisados de planejamento e discussões. Em outras palavras, o tempo para o planejamento comum é algo que precisa ser priorizado (CAPELLINI e ZERBATO, 2019; MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Sabe-se do grande desafio dos professores de trabalhar no contexto da sala de aula, rodeados de consequências históricas de tensões entre os paradigmas da

exclusão e da inclusão. No entanto, notou-se que compreender a contextualização desse movimento inclusivo no país foi importante para reafirmar as possibilidades e contribuições do ensino colaborativo para a escolarização do estudante PAEE.

Diante dos dados coletados nos estudos teóricos (Seção 3) e nos três últimos encontros formativos, foi possível analisar que entender algumas possibilidades de trabalho colaborativo entre professores no contexto escolar como apoio à Educação Inclusiva, facilita o fazer pedagógico cotidiano com estudantes PAEE.

Isso pois, quando detém conhecimento acerca das alternativas de trabalho colaborativo os professores podem avaliar se a educação ofertada na classe comum está obtendo resultados efetivos ou não. E, caso observem fragilidades no ensino, juntos podem refletir e traçar estratégias que tenham como fundamento colaborar e oferecer condições mínimas de aprendizagem para todos (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018).

Dessa forma, pontuam-se as possibilidades de trabalho colaborativo que foram constatadas nessa pesquisa, quais sejam, momentos de hora-atividade, planejamento, formações e conselho de classe. Portanto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) evidenciam que quando os professores do ensino comum e do AEE na SRM, compartilham saberes e experiências, todos os estudantes são beneficiados em relação ao seu processo de aprendizagem efetivo.

Com o questionário respondido, mais especificamente, na questão que abordou o conhecimento das professoras participantes sobre o ensino colaborativo, ficou revelado que as professoras conhecem e compreendem a importância da proposta do trabalho colaborativo para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE. Cumpre ressaltar, que nessa perspectiva, Carvalho (2019) compactua dessa mesma crença e complementa que a atividade pedagógica compartilhada implica compromisso compartilhado, no sentido de responder às necessidades constatadas.

Por outro lado, o levantamento bibliográfico (Seção 3) e as discussões abordadas nos três últimos encontros formativos dessa pesquisa reforçam, o que a literatura já vem demonstrando, ou seja, que a proposta do planejamento conjunto apresenta limites na sua construção e efetivação. Aliás, mostrou-se também que o trabalho colaborativo prevê a delimitação de responsabilidades entre os professores do ensino comum e especial, sendo muito provável no decorrer dessa parceria deparar-se com desafios e situações de conflitos.

Daí a necessidade de desenvolver e praticar habilidades colaborativas para que o trabalho conjunto tenha bons resultados na educação dos estudantes (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2018). Nessa perspectiva, considerando que a educação é um compromisso do coletivo da escola, cabe aos profissionais nela envolvidos se respeitarem, se compreenderem e se apoiarem no planejamento de ações reais e concretas que melhor atendam a demanda do seu público (CARVALHO, 2019).

Além disso, os estudos teóricos dispostos na Seção 3, assim como, as discussões realizadas nos três últimos encontros formativos oportunizaram constatar que o enfrentamento de problemas relacionados às questões estruturais também interferem na implementação da referida proposta. No entanto, embora o trabalho colaborativo seja visto como algo desafiador, Capellini e Zerbato (2019) demonstram que é uma alternativa viável para a consolidação de espaços escolares mais inclusivos.

Enquanto alternativa de ensino, o trabalho colaborativo oferece maiores possibilidades de aprendizagem, visto que juntos, os professores têm condições de tomar decisões importantes, repensar e reorganizar a sua prática de acordo com as potencialidades e particularidades dos estudantes com deficiência, como forma de contribuir para o melhor desenvolvimento dos mesmos (CAPELLINI e ZERBATO, 2019).

Considerando que o PPP é um documento que intenciona trazer a identidade da escola, suas concepções, crenças e as estratégias para efetivar uma educação pública de qualidade, tornou-se fundamental analisar tal documento para perceber se as propostas ali colocadas, estavam de acordo com os discursos desencadeados pelas professoras nos encontros formativos.

Cabe enfatizar a importância das discussões democráticas e da elaboração coletiva do PPP, buscando proporcionar a liberdade de expressão e o respeito às incertezas dos profissionais, pois todos têm conhecimento de que é preciso mudar, a questão que precisa ser debatida é como efetivar as mudanças necessárias (CARVALHO, 2019). Assim, é imprescindível a participação de todos na construção de propostas educacionais que sejam aplicáveis a cada realidade e, portanto, possíveis de serem incorporadas nas ações desenvolvidas pelos profissionais da escola.

A análise dos PPPs das 4 (quatro) escolas do EF – anos finais da rede

estadual do Paraná, auxiliou no sentido de identificar algumas concepções inclusivas nas práticas pedagógicas das professoras, como também, a pensar um conteúdo que fosse significativo à realidade da atividade docente, a ser abordado no e-book.

O PPP é um documento construído coletivamente com a comunidade escolar e que, segundo Libâneo, representa a concretização das ações da escola e seus atores (LIBÂNEO, 2015). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o PPP é um documento que deve estar presente em todas as escolas do território Nacional e este deve nortear o trabalho e as ações das instituições.

Este documento deve estar em constante atualização e deve retratar a realidade da escola, é um documento vivo que traduz a efetivação da gestão democrática nas instituições escolares. Assim, o Quadro 3 sintetizou algumas concepções de educação inclusiva indicadas nos PPPs das quatro escolas selecionadas no município de União da Vitória.

Quadro 3 – Síntese do PPP das escolas

PPP	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D
NÚMERO DE ESTUDANTES	770	484	951	642
ETAPA DE ENSINO	EF – Anos Finais e de EM	EF – Anos Finais e de EM	EF – Anos Finais e de EM	EF – Anos Finais e de EM
ESTUDANTES NO AEE	17	30	55	26
CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – conteúdos: palavras-chave dos PPPs	Educação Inclusiva	Inclusão	Inclusão	Inclusão
	Diversidade	Aprendizagem	Diversidade	Barreiras arquitetônicas
	Inclusão	Currículo adaptado	Ausência de formação	AEE – SRM
	PAEE	Flexibilização	Insegurança	Aprendizagem
	Aprendizagem	AEE	Barreiras arquitetônicas	Qualidade
	Flexibilização	SRM	Aprendizagem	Planejamento
	Igualdade	Educação Inclusiva	Flexibilização curricular	Flexibilização curricular

	Equidade	Qualidade	Acessibilidade	Diversidade
	Permanência	Diversidade	AEE	Trabalho coletivo
	Qualidade	Igualdade	SRM	
	AEE	Trabalho de equipe	Qualidade	
	SRM	Ausência de formação	Equipe colaborativa	
	Atuação conjunta			

Fonte: Organização da pesquisadora (2022)

Dessa forma, o Quadro 3 apontou que a Escola C possui o maior número de estudantes matriculados no ensino comum. De igual modo, a Escola C apresentou o maior número de matrículas de estudantes no AEE na SRM. Levando em consideração que as escolas pesquisadas possuem um número significativo de estudantes PAEE matriculados, entendeu-se ser fundamental identificar as concepções inclusivas nas práticas pedagógicas das professoras, para então, pensar uma intervenção que atendesse às necessidades das escolas, professores e estudantes.

Ressalta-se que, no PPP das quatro escolas pesquisadas, foram identificadas concepções de educação inclusiva, sendo que todas as instituições, em algum momento do texto, fizeram menção às concepções de inclusão, aprendizagem, AEE/SRM, diversidade, flexibilização, qualidade e trabalho coletivo. No tocante à ausência de formação, as Escolas B e C pontuaram tal questão no texto do PPP. Quanto às barreiras arquitetônicas, estas foram mencionadas pelas Escolas C e D. Com relação à concepção de planejamento, esta foi identificada no PPP da Escola D. A Escola A citou a questão da permanência dos estudantes. E por fim, a Escola C aludiu à questão da insegurança dos professores em relação ao trabalho com estudantes PAEE.

No PPP das escolas em tela, encontraram-se concepções de educação inclusiva, corroborando a isto, o texto dos respectivos documentos em relação à acessibilidade programática. Assim o Projeto, documento orientador das escolas, previa ações e estratégias voltadas ao respeito e atendimento às necessidades

educacionais do estudante PAEE. Essa questão reportou ao fato de que o conceito de educação inclusiva está sendo debatido nas escolas, porém, entendendo o PPP como um documento dinâmico e em constante movimento, cabe ressaltar a importância de que

todos precisam vivenciar a inclusão na aprendizagem para o que a intencionalidade educativa, assim como a prática pedagógica, necessitam ser revistas e aprimoradas, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar (CARVALHO, 2014, p. 97).

Ainda, na análise do PPP ficou evidenciado que os documentos institucionais indicam possibilidades de trabalho em conjunto para planejamento de estratégias, adaptações curriculares e atividades que permeavam o dia a dia da sala de aula inclusiva.

Tais análises remetem aos pensamentos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), quando estas esclarecem que a proposta do trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e do AEE na SRM, pressupõe a adaptação das atividades para que todos os estudantes possam participar das aulas e ter o acesso ao currículo. Nessa direção, Paro (2010) alerta que ensinar é um ato de democracia, o educador precisa desempenhar o papel de proporcionar aos estudantes condições de sujeitos, protagonistas da aprendizagem.

Portanto, a análise do PPP foi relevante no sentido de conhecer um pouco da realidade das escolas pesquisadas em relação ao entendimento da proposta de educação inclusiva, ao compromisso com a democratização da educação e com a remoção de barreiras para a aprendizagem de todos os estudantes. Isso pois, quando a escola e os professores compreendem que são responsáveis por todos, a inclusão passa a acontecer naturalmente.

Retomando as ideias apresentadas no referencial teórico, passa-se a tecer as análises das falas das professoras e das atividades recebidas no decorrer dos encontros do grupo formativo. Tais análises possibilitaram identificar concepções e práticas do trabalho colaborativo na escola e do ensino colaborativo frente à inclusão escolar.

Notou-se que as professoras entendiam que a ideia central da proposta do trabalho colaborativo é melhorar o ensino para todos, como ilustra a professora do AEE-SRM da Escola A: “Acho bem importante essa parceria do professor da sala de

aula com o professor da AEE, para planejar a melhor maneira de oportunizar a aprendizagem do estudante”. Essa fala está de acordo com as ideias de Capellini e Zerbato (2019), quando afirmam que o trabalho em colaboração tem se apresentado como uma necessidade para tornar as práticas pedagógicas mais inclusivas.

A professora do 6º ano da Escola D também destacou o trabalho colaborativo como positivo: “Colaboração entre os colegas no planejamento e avaliação dos alunos. Muito positivo, mas precisa de cursos”. Na mesma perspectiva, Santos e Falcão (2020) apontam para a necessidade de uma formação docente que supere a fragmentação do currículo e que chame a atenção para um processo em que a diversidade esteja em primeiro plano para que, coletivamente, possam ser pensadas e elaboradas estratégias de aprendizagem que viabilizem o acesso ao currículo de qualidade.

Ao serem questionadas a respeito dos desafios existentes na realidade escolar na qual atuavam, a professora do AEE-SRM da Escola A avaliou:

Atuo em duas instituições diferentes, e o contato com os professores do ensino comum fica comprometido já que o atendimento da SRM é em contraturno. Chegar até o professor do ensino comum é um desafio para a prática colaborativa, mesmo com as facilidades tecnológicas de comunicação (WhatsApp), elas não suprem as demandas do cotidiano da prática educativa.

É preocupante verificar que o diálogo permanente entre os professores do ensino comum e do AEE na SRM, em prol da educação para todos, ainda se configura um desafio. A ausência de uma política de formação docente comprometida e que ofereça um preparo mínimo relacionado à prática colaborativa precisa ser avaliada e estruturada conforme as necessidades que o corpo docente identifica na sua realidade.

Do mesmo modo, analisou-se que uma das dificuldades de praticar a colaboração estava no desconhecimento sobre o trabalho que deve ser realizado para efetivar a educação inclusiva. Nesse sentido, Capellini e Zerbato (2019, p. 60) pontuam que

[...] implementar o Ensino Colaborativo como filosofia de trabalho implica, antes de tudo, em formar os seus profissionais para a construção de habilidades colaborativas e, principalmente, para ter fundamentos teóricos que sustentem a construção de uma cultura colaborativa e inclusiva no ambiente de trabalho.

A ideia de educação para todos requer um olhar mais sério voltado para a formação de professores que auxiliem a pensar em condições promissoras de ensino e de aprendizagem, capazes de romper com qualquer tipo de barreiras e estigmas.

Assim, ressalta-se que os encontros do grupo formativo foram fundamentais para pensar e organizar uma proposta colaborativa com as professoras participantes no sentido de favorecer a prática docente dos profissionais que atuam na Educação Básica, direcionando o foco para a escolarização satisfatória dos estudantes PAEE.

Entendendo as inquietações das professoras relativas à educação dos estudantes com deficiência, com os encontros, foi possível planejar e oferecer um instrumento de formação de professores pautado em ações de cooperação, que pudesse minimizar as preocupações, inseguranças e dificuldades encontradas pelas docentes e, ao mesmo tempo, que com a utilização desse instrumento se sentissem apoiadas dentro do ambiente educacional do qual fazem parte (MANTOAN, 2015).

Ainda nessa direção, os encontros do grupo formativo contribuíram para a idealização do e-book, na medida em que permitiram detectar a dificuldade da escola em olhar para a riqueza da diversidade, de perceber que as professoras participantes, conscientes ou não, ainda tinham seu olhar centrado no aspecto biológico da deficiência e não no estudante. Reforçando essa questão, Mazzotta (2011) explica que há o consenso de que o conceito de diferença ainda não é compreendido por toda a sociedade, o que pode colaborar para a manutenção da exclusão dos estudantes com deficiência.

Nessa perspectiva, uma das temáticas abordadas no e-book foi justamente esclarecer o movimento mundial em prol da educação inclusiva, a indicação das legislações mais importantes e a sugestão de um dos encontros do grupo formativo sobre o percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil.

Outro aspecto limitador identificado nos encontros do grupo formativo e que instigou a elaboração do e-book, foi a dificuldade das professoras no trabalho pedagógico com estudantes PAEE. Notou-se que uma das maiores preocupações docentes estava voltada ao planejamento que contemplasse a acessibilidade metodológica, isto é, sobre como aprimorar a atividade docente para proporcionar respostas educacionais conforme a necessidade de cada estudante (CARVALHO, 2019).

Desse aspecto limitador derivou a proposta de oficinas, encontros e grupos de formação, os quais foram recomendados no e-book, isso porque, foi possível

avaliar que a necessidade de formação docente é evidente. E ainda, que as professoras demonstraram compreender a relevância da formação para o aperfeiçoamento profissional. Isto posto, Santos e Falcão (2020, p. 23) pontuam que deve haver

[...] o compromisso com uma formação docente em que a colaboração, a reflexão e o respeito à diferença sejam uma constante, ao mesmo tempo que é preciso ver o professor como aprendente, situado em contexto histórico e cultural, que produz sentidos em relação ao trabalho e à formação docente.

Com base nessas pontuações, complementa-se que a formação, por si só, não é capaz de abranger todos os conhecimentos imprescindíveis para formar um professor completamente eficaz e que ofereça uma educação de qualidade para todos. No entanto, é comprovado pela literatura que a formação de professores mobiliza saberes e provoca mudanças significativas nas crenças, posturas e práticas pedagógicas (SANTOS; FALCÃO, 2020).

Considerando que esta pesquisa foi pautada na pesquisa-ação, a qual busca-se solucionar coletivamente as dificuldades concretas identificadas (PRODANOV e FREITAS, 2013), destaca-se que, ao observar as possibilidades e desafios relativos ao trabalho colaborativo na realidade pesquisada, tanto a pesquisadora quanto as professoras participantes, foram instigadas a produzirem conhecimentos que implicassem em mudanças no contexto em que estavam inseridas.

Nesse caso, durante a realização dos encontros do grupo formativo, as professoras participaram colaborando com sugestões de ideias relacionadas às formas de abordagem das metodologias e do planejamento comum que configuraram parte do e-book. Isso tudo, na tentativa de identificar e contribuir para solucionar as suas maiores e reais dificuldades relativas ao trabalho colaborativo frente à inclusão escolar.

A reflexão proporcionada nos encontros mostrou a importância de experienciar a inclusão, para então, pensar e rever a intencionalidade e as estratégias de ensino de forma a atender a necessidade de todos os estudantes. Isto é, para ensinar uma sala de aula na escola comum, é imprescindível considerar a própria prática, identificando as barreiras postas e buscando coletivamente mecanismos de superação (CARVALHO, 2014).

Em vista disso, identificar concepções e práticas do trabalho colaborativo na escola e do ensino colaborativo frente à inclusão escolar durante os encontros do grupo formativo, auxiliou a refletir conjuntamente sobre uma alternativa de formação docente que pudesse contribuir com as práticas pedagógicas colaborativas entre professoras dos anos finais do EF, professoras do AEE na SRM e equipe gestora.

Tal proposta colaborativa pensada durante os encontros formativos culminou no produto educacional, sendo elaborado o e-book intitulado “Caderno de orientação para grupos formativos: uma proposta colaborativa”. As ideias, discussões e experiências de trabalho colaborativo propiciadas pelos encontros do grupo formativo instigaram a organização do respectivo caderno de orientação, como forma de auxiliar no aperfeiçoamento profissional por meio de espaços de formação continuada.

Apesar de constatar que, somente a proposição de espaços formativos a respeito da implementação do trabalho colaborativo nas escolas, não será suficiente para romper com todos os desafios impostos pela inclusão escolar, compreende-se que esta é mais uma alternativa que pode resultar em mudanças na atividade docente e, conseqüentemente, na aprendizagem de todos os estudantes (RABELO, 2012).

Da análise fundamentada pelo aporte metodológico foi possível identificar as contribuições do ensino colaborativo entre os professores do ensino comum e do AEE na SRM para a escolarização do estudante PAEE, assim como, os impactos que o ensino colaborativo produz ou pode produzir nas práticas dos professores.

Salienta-se que a realização dos encontros do grupo formativo foi relevante e determinante para configurar o e-book em formato de caderno de orientações para um grupo permanente de estudos, discussões, reflexões e planejamento. De igual modo, o e-book se apresentou como alternativa de tornar o ensino acessível a todos os estudantes e de construir espaços mais inclusivos.

6 DA INTERVENÇÃO FORMATIVA AO PRODUTO EDUCACIONAL

Com o intuito de compreender a relevância do trabalho colaborativo para o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), o produto educacional baseou-se em proposições colaborativas de conteúdo e metodologias, tendo a finalidade de organizar grupos formativos de práticas pedagógicas alicerçadas na colaboração entre professoras das sala comum, professoras do AEE na SRM e equipe gestora da Educação Básica.

Sendo assim, o produto educacional destinou-se a um grupo de planejamento e discussão como alternativa de espaço para repensar as práticas pedagógicas mais colaborativas e inclusivas. O conteúdo elaborado colaborativamente entre as professoras participantes foi compilado e divulgado em um e-book.

Sobre a proposta de formação em serviço, na perspectiva de potencializar o trabalho colaborativo nas escolas, entendeu-se a necessidade de desenvolver esse produto para contribuir com as professoras do ensino comum e do AEE na SRM na reflexão coletiva e na criação de mecanismos criativos que possibilitassem lidar com as diversas limitações e solucionar problemas comuns que se fazem presentes na escola. Portanto, construir “[...] um modelo que permita tomar decisões, elaborar projetos e solucionar problemas, conjuntamente, tendendo a um contexto mais participativo, responsável, reflexivo” (MENDES *et al.*, 2010, p. 128).

6.1 DESCRIÇÃO/DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

Posteriormente à análise de dados, foi desenvolvido o livro digital em formato de e-book, intitulado “Caderno de orientação para grupos formativos: uma proposta colaborativa”. Este livro foi pensado e estruturado com base nas necessidades identificadas na pesquisa, na qual constatou-se que os professores da Educação Básica, mais especificamente dos sextos anos e do AEE na SRM, precisam de suporte para a formação voltada para o trabalho colaborativo no que diz respeito à atuação com estudantes PAEE. Para tanto, o produto traz sugestões de conteúdos, metodologias e livros a serem abordados nos encontros do grupo formativo voltados para a inclusão.

O produto educacional apresentou inquietações da pesquisadora que, enquanto professora da SRM, vivenciou a necessidade de pesquisar acerca da

formação voltada para o trabalho colaborativo numa perspectiva inclusiva. Nesse contexto, logo após a coleta e análise de dados, considerando as necessidades identificadas na pesquisa, tornou-se possível a concretização desse e-book. Sem dúvida, o produto educacional atende todos os professores da rede pública que tal como a pesquisadora, sentem a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos pedagógicos para consolidar um ensino inclusivo.

Cumprido destacar que, segundo o Documento de Área da CAPES (BRASIL, 2019), o produto educacional tem por objetivo atender às demandas da sociedade, com vistas a buscar e elaborar respostas para as dificuldades encontradas na pesquisa, sendo destinado prioritariamente para a Educação Básica.

Nesse contexto, o produto educacional é indicado aos professores de todas as modalidades de ensino, equipe pedagógica e diretiva, assim como todos os profissionais que se sintam instigados pela temática da educação inclusiva.

O produto apresenta considerável importância no cenário da Educação Básica, visto que, de acordo com a coleta e análise de dados da pesquisa realizada, os professores da etapa do EF não detêm uma formação que abrange o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola para atuar com estudantes PAEE. Essa constatação demonstrou que a Educação Básica precisa de materiais para subsidiar o trabalho dos professores na promoção da inclusão escolar e que, tais materiais estejam articulados com a prática de ensino desenvolvida na escola, para que sejam discutidos e criados caminhos pedagógicos que contemplem o atendimento dos estudantes PAEE, que apresentam dificuldades em sua aprendizagem escolar.

Portanto, o suporte ao trabalho dos professores irá interferir positivamente no respeito ao direito à educação dos estudantes PAEE, como por exemplo, o acesso a um ensino inclusivo de qualidade e, conseqüentemente, o acesso a tantos outros direitos que possibilitam uma vida digna a toda e qualquer pessoa.

O e-book foi disponibilizado gratuitamente para as instituições de Educação Básica, participantes da pesquisa e demais comunidades a qualquer tempo, passando a compor o acervo de materiais pedagógicos das escolas, apresentando relevante impacto no campo da educação, haja vista, a proporção da divulgação dos seus resultados e conseqüências promissoras no ensino inclusivo, passando pela percepção da sociedade em geral.

Ressalta-se que, a formação continuada ofertada pelo Estado do Paraná concentra-se em dias de estudos e planejamento previstos no Calendário Escolar de

cada ano letivo. Nessas datas, a SEED/PR encaminha aos núcleos regionais e às escolas um roteiro de trabalho com temáticas pré-definidas que deve ser seguido por todas as instituições do estado. Geralmente, essas formações ocorrem uma vez por semestre em dois dias da semana seguidos e, aos sábados.

Dados reunidos junto ao site da SEED/PR mostraram que em 2020 e 2021 as temáticas dos roteiros de estudos e planejamento, trataram da análise de resultados (rendimento e frequência dos estudantes) de 2019 e 2020 (dados dos boletins) e do plano de ação, no âmbito da responsabilidade da escola para 2020 e 2021, tendo por objetivos estabelecer ações e estratégias para a melhoria da aprendizagem, redução da taxa de abandono e redução da taxa de aprovação. Em outras palavras, ações que visassem à melhoria dos índices de frequência, aprendizagem e sucesso escolar (SEED/PR, 2020/2021).

Entre outros assuntos abordados, foram tratadas também, questões da nova organização do currículo e planejamento, dos instrumentos e critérios de avaliação, dos instrumentos de diagnóstico da aprendizagem e do plano de nivelamento (SEED/PR, 2020/2021).

Em linhas gerais, as temáticas abordadas foram relacionadas ao estudo e análise de dados estatísticos de frequência e desempenho escolar, assim como, discussões sobre estratégias que pudessem ser utilizadas para melhorar os resultados das escolas.

Conforme já destacado, a pesquisa envolveu quatro das quinze Escolas Estaduais que ofertam o EF II – Anos Finais e o Ensino Médio, do município de União da Vitória. Ressalta-se que as famílias dos estudantes das escolas pesquisadas encaixam-se como sendo da classe média e classe média baixa.

Dados coletados junto aos arquivos da Secretaria Estadual de Educação e do NRE de União da Vitória apontaram que neste município, as escolas que possuem estudantes PAEE regularmente matriculados ofertam no seu espaço, o AEE na SRM. Foi analisado que em virtude da demanda das realidades pesquisadas, o AEE na SRM é ofertado apenas nos turnos matutino e vespertino.

A aposta em possibilidades de alteração do contexto educacional configura-se em um grande desafio pois, segundo Mantoan (2015), a maioria dos professores ainda se mostram resistentes frente à inclusão escolar.

Assim, mesmo que alguns professores vivenciem e verbalizem práticas favoráveis à inclusão escolar, muitos continuam considerando a diferença como

parâmetro e ainda, demonstrando sentimento de estranhamento ao se depararem com o diferente (MANTOAN, 2015).

Não obstante, para além da resistência e do estranhamento, os espaços formativos provocam reflexões relacionadas à superação de preconceitos e de condições de ensino excludentes, ao novo olhar para as práticas pedagógicas, à necessidade do trabalho compartilhado, enfim, reflexões sobre a educação de qualidade para todos (MANTOAN, 2015; CARVALHO, 2019).

De modo geral, são indiscutíveis as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade no que tange às pessoas com deficiência. Portanto, há que se considerar que os espaços formativos incitam reflexões e discussões relevantes, contribuindo para que a educação inclusiva se amplie e se efetive nas escolas.

Tais alusões levam a crer na formação docente como possibilidade de produção de conhecimentos e de modificações na cultura escolar. Nesse caso, de solucionar a problemática da pesquisa, que trata da necessidade formativa das professoras pesquisadas em relação ao trabalho colaborativo frente à inclusão escolar.

O objetivo desse produto educacional é provocar e propor espaços de reflexões teóricas acerca dos impactos e contribuições do trabalho colaborativo para as práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, com a formação em serviço, pretende-se promover momentos de discussão, de socialização de experiências relacionadas a esse tema e de criação de estratégias viáveis para que essa prática seja intensificada nas escolas em função de contextos educacionais mais inclusivos que promovam a aprendizagem de qualidade de todos os estudantes.

Os objetivos específicos desse produto educacional são: a) Sensibilizar os professores da Educação Básica em relação à proposta de educação inclusiva; b) Contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas; c) Compartilhar materiais e sugestões com o intuito de promover reflexões acerca da necessidade de reorganizar os aspectos administrativos e pedagógicos da escola.

O desenvolvimento do produto educacional aconteceu em quatro etapas.

Na primeira etapa do e-book, foi realizada a análise dos PPPs das escolas pesquisadas. Tal análise teve por intuito identificar algumas concepções de educação inclusiva das quatro escolas selecionadas para a pesquisa.

Na segunda etapa do e-book, foi utilizado um questionário digital (*Google Forms*) encaminhado via aplicativo do *WhatsApp* às professoras que atuavam com

turmas de sextos anos do EF – Anos Finais que tivessem estudantes PAEE matriculados e às professoras das turmas do AEE na SRM, que atendiam estudantes dos respectivos sextos anos. O questionário foi respondido por 14 professoras de um total de 49.

Em um terceiro momento, foram realizados encontros formativos para discutir as concepções das professoras acerca da inclusão escolar, assim como, os propósitos da formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Foram organizados quatro encontros formativos de aproximadamente uma hora e trinta minutos cada um, sendo estes, realizados via *Google Meet*. A definição do cronograma dos encontros do grupo formativo foi feita no primeiro encontro conforme a disponibilidade de horários das participantes, visando a assegurar que todas as professoras tivessem condições de participar e colaborar com as reflexões.

Ainda no primeiro encontro formativo, foram definidas coletivamente as temáticas dos demais encontros com o objetivo de minimizar as dificuldades encontradas pelas professoras em sala de aula. A partir disso, destaca-se que, no primeiro encontro, foi apresentado o projeto de pesquisa de mestrado da pesquisadora e o percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil; no segundo encontro, foi discutido sobre o ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar, os desafios impostos e os fatores para o sucesso do ensino colaborativo; no terceiro encontro foram propostas algumas reflexões a respeito da inclusão escolar e do PEI de forma colaborativa, bem como, uma atividade interativa de construção coletiva de um planejamento e, por fim; no quarto encontro, foi abordado acerca do PEI e da necessidade das adaptações curriculares como resposta para uma escola inclusiva.

Com o intuito de aprofundar as reflexões, ao final de cada encontro foi sugerida uma atividade a distância. A atividade do primeiro encontro foi um relato de um caso de ensino que envolveu a colaboração entre o professor do ensino comum e o professor do AEE na SRM. Em relação ao segundo encontro, a atividade envolveu a leitura do caso de ensino da professora Adélia e a análise do caso de ensino com base em um roteiro de questões. Na atividade do terceiro encontro, os participantes foram instigados a aplicar o PEI construído durante o encontro formativo na prática deles com estudantes do 6º ano e do AEE na SRM, devendo realizar as adequações necessárias de acordo com a realidade da sala de aula ou da SRM em que atuavam.

A atividade do quarto e último encontro foi responder a cinco questões como forma de avaliar os encontros formativos realizados.

Na quarta e última etapa do e-book, foi realizada a sistematização do material com propostas permanentes de formação docente a respeito da importância do trabalho colaborativo e do ensino colaborativo, como alternativa de espaço para repensar as práticas pedagógicas inclusivas e de tornar as aulas mais acessíveis.

Figura A – Capa do E-book



Fonte: A autora

Figura B – Sumário do E-book

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	5
2 QUE TAL APRENDER UM POUCO MAIS SOBRE O QUE É EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA?.....	6
3 VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM TRABALHO COLABORATIVO?	7
4 PROPOSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ENCONTROS FORMATIVOS.....	8
4.1 SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTOS INICIAIS.....	8
4.2 ENCONTRO INTRODUTÓRIO.....	9
4.3 OFICINA SOBRE ENSINO COLABORATIVO	10
4.4 GRUPO DE FORMAÇÃO SOBRE O PLANEJAMENTO COLABORATIVO	10
4.5 OFICINA REFLEXIVA ACERCA DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO	11
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	12
REFERÊNCIAS	13
ANEXOS.....	14



Fonte: A autora

Link de acesso:

<http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou-se a conclusão de que a educação especial na perspectiva inclusiva e, especialmente, a escolarização do estudante PAEE constitui-se em um grande desafio para a Educação Básica pública brasileira. Nesse contexto, compreende-se que nesta pesquisa, esforços foram feitos para se obter respostas apropriadas às demandas emergentes da realidade da sala de aula, contudo, nota-se que há caminhos a trilhar quando a pauta está centrada no trabalho colaborativo para o planejamento de práticas docentes inclusivas.

Com base na problemática acerca das contribuições do ensino colaborativo entre os professores do ensino comum e do AEE na SRM, para a escolarização do estudante com deficiência, assim como, dos impactos que o ensino colaborativo produz ou que pode produzir nas práticas dos professores, delineou-se alguns objetivos, os quais foram provisoriamente atingidos. Uma vez que foi possível contextualizar o processo de escolarização da pessoa com deficiência; entender algumas possibilidades de trabalho colaborativo no contexto escolar como apoio à Educação Inclusiva; identificar algumas concepções inclusivas nas práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, professores do AEE na SRM e equipe gestora, na perspectiva inclusiva; identificar concepções e práticas do trabalho colaborativo na escola e do ensino colaborativo frente à inclusão escolar e; propor algumas alternativas de práticas pedagógicas colaborativas entre professores dos anos finais do Ensino Fundamental, professores do AEE na SRM e equipe gestora em grupo de formação em serviço.

A pesquisa demonstrou dificuldades docentes reais de tornar o currículo acessível para o grupo cada vez mais heterogêneo que adentra o sistema de ensino. De igual modo, as reflexões oportunizadas no decorrer dessa pesquisa, evidenciaram que a maior preocupação da profissão docente é garantir a aprendizagem de todos os estudantes em relação aos conteúdos acadêmicos previstos no período de um ano letivo.

Destaca-se que o trabalho colaborativo é tomado como uma alternativa de superação dos desafios práticos encontrados no momento de viabilizar o acesso ao currículo para todos. Com isso, um dos caminhos indicados está diretamente relacionado aos impactos significativos da formação de professores no direcionamento da prática pedagógica colaborativa com vistas a atender a diversidade

humana.

Sem pretender uma finalização, considera-se que esta pesquisa apresentou um recorte das possibilidades das contribuições do trabalho colaborativo, desvelando alguns caminhos que podem ser percorridos no processo formativo de professores para atuar em contextos inclusivos.

Ressalta-se que esta pesquisa esteve centrada no trabalho colaborativo como um caminho para a superação da visão de inclusão articulada à deficiência, assim como, das dificuldades pedagógicas encontradas no trabalho com estudantes PAEE, pelos professores da Educação Básica. Nesse sentido, constatou-se que os processos formativos voltados para as práticas colaborativas mobilizam conhecimentos e, conseqüentemente, provocam mudanças de concepções e atitudes no sentido de consolidar um ensino mais inclusivo.

Os resultados mostraram claramente a necessidade de se aprofundar em estudos teóricos e práticos com o intuito de auxiliar para as superações que se fazem necessárias, quais sejam, práticas pedagógicas mais inclusivas e menos excludentes.

Nessa direção, cumpre destacar que, a ausência de uma formação que valoriza tanto os saberes teóricos quanto os práticos dificulta que os professores pensem sobre a própria prática, assim como, produzam mudanças no contexto no qual estão inseridos.

A tarefa de analisar a realidade formativa dos professores da Educação Básica em relação à diversidade, resultou na compreensão de que as participantes carecem de uma formação que se aproxime das demandas diárias da sala de aula, para que assim, se sintam apoiadas na atividade pedagógica com estudantes da educação especial.

Logo, esta pesquisa contribuiu para a formação da pesquisadora na medida em que proporcionou a reflexão de que, independente da situação e dos elementos limitadores, o ponto de partida precisa ser sempre a diversidade humana. Dessa forma, entra em cena a necessidade de formação continuada ativa, séria e de qualidade, que seja capaz de impulsionar novas práticas no contexto diverso da sala de aula da Educação Básica.

Longe de encerrar essa questão, salienta-se que as hipóteses de superação das condições excludentes de ensino estão postas. Nessa direção, aponta-se o trabalho colaborativo como promissor na atuação dos professores da Educação Básica com estudantes PAEE, especialmente no que tange ao compartilhamento de

responsabilidades, ao aprimoramento da prática pedagógica e ao acesso efetivo e qualificado do currículo.

Ao ser visto sob essa perspectiva, o trabalho colaborativo exerce papel fundamental na efetivação de uma sociedade mais inclusiva. Em vias de finalização, reafirma-se a necessidade de manter os esforços coletivos contínuos de pesquisas e pesquisadores rumo à prática concreta de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 68, p. 272-287, 2016.

BRASIL. **LDB**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **LDB**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **LDB**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.17, de 03 de julho de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto 6.571/2008** que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **Decreto 7.611/2011** que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Documento de área**. MEC, CAPES, DAV. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

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).

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.).

Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

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

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em pesquisa científica**: conceitos e finalidades. Unesp, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unesp-nead_reei1_ei_texto2.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. Série Pesquisa.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *In*: **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-144, 2011.

GARCIA, R. M. C. (Org). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. p. 19-63.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma Análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. *In*: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *In: Revista da Educação Especial*, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *In: Acta Scientiarum*. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. *In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, Estados Unidos, v. 23, n. 28, 2014.

JUNGES, K. dos S. A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. *In: SILVA, E. P. da; SILVA, S. S. de C. (orgs). Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes*. Curitiba: Íthala, 2016.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *In: Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set., 2011.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. *In: Rev. Bras. Ed. Esp.*, v. 24, p. 51-68, 2018. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005>. Acesso: 14 nov. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

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.

Disponível em: https://profei.uemanet.net/pluginfile.php/302/mod_folder/content/0/MARIN-2013.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 19 fev. 2021.

MECHEIN, M. Z. Von; VIGANO, S. de M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. Apontamentos para as pesquisas em educação a partir do materialismo histórico-dialético. *In: Educação em Debate*, Fortaleza, ano 40, nº 75 - jan./abr. 2018.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *In: Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mayo-agosto, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso: 14 nov. 2020.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, E. G.; *et al.* Professores de Educação Especial e a Perspectiva da Inclusão Escolar: Uma Nova Proposta de Formação. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 123-139.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *In: Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set., 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PARANÁ. **Instrução nº 020/2010**. SUED/SEED, 2010. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao202010.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

PARANÁ. **Instrução nº 016/2011**. SUED/SEED, 2011. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

PARANÁ. **Orientação nº 006/2020**. DEDUC/DPGE/SEED, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/orientacao_006_redes_publicas_municipais_privadas.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 81, p. 1-29, ago. 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. 200 fls. Disponível em: https://profei.uemanet.net/pluginfile.php/302/mod_folder/content/0/MARIN-2013.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 19 fev. 2021.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. *In: Educação e realidade*, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.

SANTOS, G. C. S. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. *In: SANTOS, G. C. S. S.; FALCÃO, G. M. B (orgs.). Educação especial inclusiva e formação de professores*: contribuições teóricas e práticas, Curitiba: Appris, 2020. 163 p.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigmas do século 21. *In: Inclusão: Revista da Educação Especial*, Out/2005, p. 19-23.

SEED/PR. **Estudo e planejamento 2020**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1939>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SEED/PR. **Estudo e planejamento 2021**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1957>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SEED/PR. **Escolas estaduais do município de União da Vitória**, 2021. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=518>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SILVA, S. S. de C. **Inclusão, educação infantil e a formação docente**: percursos sinuosos. Curitiba: Íthala, 2017.

SOUZA, O. M. de.; DOMINGUES, A. O método marxiano: considerações essenciais para as pesquisas em educação. *In: SILVA, E. P. da; SILVA, S. S. de C. (orgs). Metodologia da pesquisa científica em educação*: dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba: Íthala, 2016.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *In: Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *In: Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: https://profei.uemanet.net/pluginfile.php/302/mod_folder/content/0/VILARONGA-et-al-2014.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 19 fev. 2021.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência *In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. de M. G.; SILVA, G. de F. da (Orgs.). Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DAS
CLASSES COMUNS E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Questionário sobre “O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: desafios, possibilidades e contribuições para as práticas docentes na Rede de Ensino Pública Estadual do Paraná do município de União da Vitória”

O presente questionário visa a coletar dados para a pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da UNESPAR. O objetivo desta pesquisa consiste em analisar o trabalho colaborativo feito no interior das escolas, potencializando o seu conceito e identificando os impactos e contribuições que este produz nas práticas pedagógicas inclusivas. Ressaltamos que a sua colaboração e sinceridade são extremamente relevantes. Nas questões descritivas, toda a sua vivência profissional será pertinente e significativa. Não é preciso identificar-se. Desde já, agradecemos a sua participação.

Orientanda: Michelly Fink

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Salete de Camargo Silva

Informações pessoais

Idade:

- () 18 a 24 anos;
- () 25 a 30 anos;
- () 30 a 37 anos;
- () 38 a 44 anos;
- () acima de 45 anos.

Informações profissionais

Tempo de atuação como professor(a) na Educação Básica:

- () menos de 1 ano;
- () 1 a 2 anos;
- () 3 a 4 anos;
- () entre 5 e 10 anos;
- () 11 anos ou mais.

Nível de formação concluída:

- () Magistério;
- () Pedagogia;
- () Outra graduação que não seja o curso de Pedagogia;
- () Pós-Graduação;
- () Mestrado;
- () Doutorado.

Questões

1- Turma(s) que atua:

- () 6º ano do Ensino Fundamental;
- () AEE – SRM.

2- Os estudantes, público-alvo da Educação Especial, matriculados nas turmas dos sextos anos e atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais do colégio que você atua, são considerados com:

- () Deficiência (Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências, Surdez, Deficiência Física Neuromotora e Deficiência Visual);
- () Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo, Síndrome do Espectro Autista, Transtorno desintegrativo da infância (psicose) e Transtorno invasivo sem outra especificação);
- () Altas Habilidades / Superdotação.

3- Você considera a inclusão escolar:

- () Positiva;
- () Negativa.

4- Justifique sua resposta para a pergunta anterior.

5- Qual a sua maior dificuldade na consolidação da inclusão escolar?

- () Medo / Insegurança;
- () Comunicação entre os profissionais envolvidos;
- () Planejamento dos conteúdos e da diferenciação curricular;
- () Tempo adequado;
- () Recursos materiais;
- () Outro(s).

6- Você já ouviu falar sobre o ensino colaborativo?

- () Sim;
- () Não.

7- Se você respondeu sim para a pergunta anterior, comente.

8- Gostaria de participar de uma Jornada de Estudos com quatro encontros via *google meet*?

() Sim;

() Não.

9- Se você respondeu sim para a pergunta anterior, o que você espera ao final da Jornada de Estudos?

10- Indique o melhor horário para que a Jornada de Estudos aconteça.

**ANEXO A – ROTEIRO DO PROJETO DE PESQUISA E FOLHA DE ROSTO PARA
PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
 Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Reconhecimento pelo Decreto nº 2.374, de 14/09/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



ROTEIRO DO PROJETO DE PESQUISA

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: desafios, possibilidades e contribuições para as práticas docentes na Rede de Ensino Pública Estadual do Paraná do município de União da Vitória

2. RESPONSÁVEL PRINCIPAL:

CPF: 610.942.859-00
 Nome: Sandra Salete de Camargo Silva
 Telefone: (42) 99936-0137
 E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br

3. INSTITUIÇÃO PROPONENTE:

CNPJ: 05012896/0001-42
 Nome da Instituição: Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

4. ASSISTENTE (ORIENTANDO):

CPF: 061.621.129-50
 Nome: Michelly Fink

5. EQUIPE DE PESQUISA: Não

6. ÁREA DE ESTUDO:

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)
 Grande Área 7. Ciências Humanas

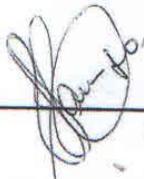
7. CONTATO PÚBLICO (ORIENTADOR):

CPF: 610.942.859-00
 Nome: Sandra Salete de Camargo Silva
 Telefone: (42) 99936-0137



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: desafios, possibilidades e contribuições para as práticas docentes na Rede de Ensino Pública Estadual do Paraná do município de União da Vitória			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 40			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA			
6. CPF: 610.942.859-00		7. Endereço (Rua, n.º): DOUTOR IVALDO THOMAZI 1/700 CIDADE JARDIM 1136 UNIAO DA VITORIA PARANA 84607125	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 42999360137	10. Outro Telefone: 11. Email: sandra.salete@unespar.edu.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>30 / 04 / 2021</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA		13. CNPJ: 05.012.896/0005-76	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (42) 3521-9100		16. Outro Telefone: (42) 98409 4293	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Valderlei Garcia Sanchez</u>		CPF: <u>439.387.529-04</u>	
Cargo/Função: <u>Diretor de Campus</u>		 Assinatura	
Data: <u>30 / 04 / 2021</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

**ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO DOS PROFESSORES**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva: desafios, possibilidades e contribuições para as práticas docentes na Rede de Ensino Pública Estadual do Paraná do município de União da Vitória**, que faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), sob a responsabilidade da Professora Dr.^a Sandra Salete de Camargo Silva da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)/*Campus* de União da Vitória, que terá como objetivo geral conceituar o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado. Acredita-se que, refletir e pesquisar sobre a temática do desafio do trabalho colaborativo nas escolas, vai possibilitar delinear esse universo que é muito importante para se pensar numa educação pública, democrática, plural, inclusiva e de qualidade. Desse modo, espera-se com essa pesquisa, identificar os desafios, possibilidades e contribuições do trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 4.822.175

Data da relatoria: 01/07/2021.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: um **questionário** por meio de formulário on-line, que será aplicado a todos os professores dos sextos anos do Ensino Fundamental – Anos Finais e aos professores que atuam no AEE (Sala de Recursos Multifuncionais). Ressalvando que o questionário tem o objetivo de analisar o contexto na sua totalidade e não de emitir qualquer forma de julgamento em relação à pessoa que está colaborando com a pesquisa. Suas respostas deverão ser baseadas na sua experiência como docente, no que se refere ao trabalho colaborativo. E a **observação** se dará com auxílio de registros em diário de campo. Como estratégia, para não

utilização do registro fotográfico das atividades realizadas pelos alunos e tampouco da imagem dos mesmos, utilizaremos transcrever alguns dados das atividades dos discentes. Será conversado e acordado previamente com os professores envolvidos que a observação da pesquisadora é, exclusivamente, de cunho analítico, sem a intenção de submeter os participantes a julgamentos.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: a) incômodo, receio e/ou constrangimento dependendo do teor das questões com a suposta postura adotada pelo professor em sua prática. Para evitar esse sentimento, será explicado que o questionário tem o objetivo de analisar o contexto na sua totalidade e não de emitir qualquer forma de julgamento em relação à pessoa que está colaborando com a pesquisa. b) pode ocorrer alguma dificuldade de a pessoa utilizar o instrumento de coleta de dados on-line. Para evitar esse transtorno, será utilizada uma plataforma acessível para que todos os participantes consigam preencher o formulário com facilidade. c) pode surgir certa dificuldade na compreensão das questões por parte do participante da pesquisa. Nesse caso, será utilizada uma linguagem bem acessível para propiciar o fácil entendimento e garantir que as questões sejam respondidas conforme o esperado. d) no que tange à observação das aulas virtuais, pode acontecer alguma situação desagradável e/ou de constrangimento a depender do comportamento dos alunos, da postura adotada pelo professor e até mesmo da prática pedagógica. Para minimizar esse desconforto, será conversado e acordado previamente com os professores envolvidos que a observação da pesquisadora é, exclusivamente, de cunho analítico, sem a intenção de submeter os participantes a julgamentos. Lembramos de que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: Com esta pesquisa, a partir dos dados coletados e posteriormente analisados, espera-se contribuir para a formação dos professores e para a concretização das propostas do trabalho colaborativo nas escolas e, mais especificamente, nas salas de aula a fim de que se tornem corresponsáveis pelos objetivos da escola em função da educação pública, democrática, plural, inclusiva e de qualidade.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos professores participantes.

Os seus dados pessoais e respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum do formulário tampouco no diário de campo, nem quando os resultados forem apresentados. Na produção da dissertação, os participantes serão identificados por letra. Exemplo: Participante a.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações

científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2021. 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, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento.

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

Nome da pesquisadora responsável: Sandra Salete de Camargo Silva

Endereço: Ivaldo Thomazi n. 1136 Bairro São Cristóvão – União da Vitória/PR

Telefone para contato: (42) 99936-0137

E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br

Horário de atendimento: Terça-feira período da manhã.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) 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.

7.1 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. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, sujeito da pesquisa), 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 pelo (a) pesquisador(a), ciente dos serviços e 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 coordenada pela Prof.^a Sandra Salete de Camargo Silva. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

União da Vitória, _____ de _____ de 2021.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Sandra Salete de Camargo Silva, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

União da Vitória, 21 de setembro de 2021.

Assinatura da Pesquisadora