

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI**

ANA CLEUDE COSTA SANTANA

**ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA: FORTALECENDO A
PARCERIA ENTRE PROFESSORES DO AEE E DO ENSINO REGULAR
EM SANTARÉM – PA**

**PONTA GROSSA
2024**

ANA CLEUDE COSTA SANTANA

**ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA: FORTALECENDO A
PARCERIA ENTRE PROFESSORES DO AEE E DO ENSINO REGULAR
EM SANTARÉM – PA**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de Concentração: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran

**PONTA GROSSA
2024**

S232 Santana, Ana Cleude Costa
Ensino colaborativo e formação continuada: fortalecendo a parceria entre professores do AEE e do ensino regular em Santarém - PA / Ana Cleude Costa Santana. Ponta Grossa, 2024.
102 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran.

1. Formação continuada. 2. Ensino colaborativo. 3. Inclusão educacional. 4. EJA. 5. AEE. I. Foltran, Elenice Parise. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA CLEUDE COSTA SANTANA

“O ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA: FORTALECENDO A PARCERIA ENTRE PROFESSORES DO AEE E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTARÉM – PA”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 31 de outubro de 2024.

Membros da Banca:

Profa. Dra. Elenice Parise Foltran – UEPG
Presidente

Documento assinado digitalmente
 SANDRA MORAES DA SILVA CARDOZO
Data: 22/11/2024 20:52:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sandra Moraes da Silva Cardozo - UFRR
Titular Externo

Documento assinado digitalmente
 RITA DE CASSIA DA SILVA OLIVEIRA
Data: 07/03/2025 18:23:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira - UEPG
Titular Interno



Documento assinado eletronicamente por **Elenice Parise Foltran, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 22/11/2024, às 19:22, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2266733** e o código CRC **77E04319**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser fonte inesgotável de amor e por sempre me dar muita fé nos momentos de tristeza e angústia, acreditando que tudo iria se resolver e dar certo!

À minha filha, Anna Sophia Santana dos Santos, por me entender nos momentos de ausência e por me dar apoio para seguir firme na caminhada.

Ao meu esposo, Geovany Luiz Lemos Lopes, por me acolher nos momentos de desespero, quando tudo parecia muito difícil de seguir.

À minha mãe, Antonia Costa Santana, que sempre acreditou que seria possível a realização de um sonho.

Ao meu pai, José Rodrigues Santana (*in memoriam*), que estaria muito feliz neste momento de mais um degrau na minha formação.

Às minhas irmãs e ao meu irmão: Ana Célia, Ana Maria, Ana Mélia e José Rodrigues Junior, por juntos acreditarmos que podemos mudar nossa realidade com compromisso e qualidade na educação.

À minha orientadora, Elenice Parise Foltran, por me guiar em todos os momentos de dúvida e por conduzir minha orientação da melhor forma possível durante os dois anos de construção desta pesquisa.

À banca examinadora, que no momento da qualificação deram sugestões importantes para a implementação da pesquisa. Agradeço à Prof. Dra. Sandra Cardozo (UFRR) e à Prof. Dra. Rita de Cassia Oliveira (UEPG).

À Escola Municipal de Ensino General Ruben Ludwig, por todos os profissionais que me deram um abraço acolhedor nos momentos de choro e desespero.

Meu agradecimento especial a todos que participaram da pesquisa direta e indiretamente, colaborando com a participação na pesquisa colaborativa.

Aos meus alunos das Salas de Recursos, que se tornaram inspirações para buscar melhores condições de ensino e aprendizagem em sala de aula regular.

Aos residentes de Pedagogia dos núcleos V e VI, do período de 2022 a 2024, que estiveram presentes, sentindo e compreendendo minhas ações como preceptora, me apoiando com palavras amigas e de incentivo.

Agradeço imensamente aos meus amigos, que são muitos, e cada um com uma palavra amiga e de confiança, as quais me impulsionaram a chegar até aqui. Opto, neste momento, por não citar nomes, pois jamais conseguiria registrar todas as pessoas que me apoiaram nesta caminhada.

Aos meus parentes, que conhecem os obstáculos que foram necessários para cursar o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

A educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela
(1918-2013)

RESUMO

SANTANA, Ana Cleude Costa. **Ensino colaborativo e Formação continuada: Fortalecendo a parceria entre professores do AEE e do ensino regular em Santarém-PA.** 2024, 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2024.

Esta dissertação discute a implementação de uma proposta de formação continuada para professores no município de Santarém-PA, em uma escola da rede estadual de ensino, com ênfase no ensino colaborativo entre os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os do ensino regular. O estudo se insere no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e seu objetivo central é analisar as possibilidades de implementação de uma prática de ensino colaborativo que favoreça o trabalho conjunto entre professores do AEE e do ensino regular, visando à melhoria das práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e está baseada no método de pesquisa-ação colaborativa. Foram envolvidos 15 professores da escola, atuantes nas salas de aula regulares e no AEE, que participaram de atividades de formação continuada estruturadas com foco na promoção do ensino colaborativo. A partir da realização da pesquisa, foi possível identificar o fortalecimento da parceria entre os professores do AEE e do ensino regular, promovendo uma maior articulação no planejamento e execução das atividades pedagógicas, com vistas a atender de forma mais eficaz as necessidades dos alunos da EJA, especialmente aqueles do público-alvo da educação especial. Os resultados apontam que a formação continuada, realizada no próprio ambiente escolar, foi essencial para o desenvolvimento de estratégias colaborativas, capazes de proporcionar uma inclusão mais efetiva e um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Os professores relataram que o trabalho conjunto com os colegas do AEE ampliou sua compreensão das especificidades dos alunos com deficiência e facilitou a adoção de práticas pedagógicas mais adaptadas e inclusivas. O estudo também destacou os desafios enfrentados na implementação do ensino colaborativo, como a falta de tempo para planejamentos conjuntos e a necessidade de maior suporte institucional. A pesquisa conclui que o ensino colaborativo, aliado à formação continuada, pode ser uma estratégia eficaz para fortalecer a inclusão educacional na EJA, ao promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam de forma equitativa tanto os alunos da educação especial quanto os demais. A experiência vivenciada na escola investigada sugere que a implementação do ensino colaborativo deve ser ampliada para outras instituições de ensino, com o suporte contínuo de políticas públicas que incentivem a formação conjunta e o trabalho colaborativo entre professores do AEE e do ensino regular.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino colaborativo. Inclusão educacional. Educação de Jovens e Adultos. AEE.

ABSTRACT

SANTANA, Ana Cleude Costa. **Collaborative Teaching and Continuing Education: Strengthening the Partnership between AEE and Regular Education Teachers in Santarém-PA.** 2024, 102 f. Dissertation (Master's in Inclusive Education), State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2024.

This dissertation discusses the implementation of a continuing education proposal for teachers in the municipality of Santarém-PA, in a state school, with an emphasis on collaborative teaching between Specialized Educational Assistance (AEE) teachers and regular education teachers. The study is situated in the context of Youth and Adult Education (EJA), and its central objective is to analyze the possibilities of implementing a collaborative teaching practice that promotes joint work between AEE and regular education teachers, aiming at improving inclusive pedagogical practices. The research adopts a qualitative approach based on the collaborative action-research method. It involved 15 teachers from the school, working in regular classrooms and AEE, who participated in continuing education activities focused on promoting collaborative teaching. The research identified a strengthening of the partnership between AEE and regular education teachers, promoting greater coordination in the planning and execution of pedagogical activities, with the aim of more effectively addressing the needs of EJA students, especially those in the special education target group. The results indicate that continuing education, conducted in the school environment, was essential for the development of collaborative strategies, enabling more effective inclusion and a more dynamic and inclusive teaching-learning process. The teachers reported that working together with their AEE colleagues broadened their understanding of the specificities of students with disabilities and facilitated the adoption of more adapted and inclusive pedagogical practices. The study also highlighted the challenges in implementing collaborative teaching, such as a lack of time for joint planning and the need for greater institutional support. The research concludes that collaborative teaching, combined with continuing education, can be an effective strategy to strengthen educational inclusion in EJA, by promoting the development of pedagogical practices that equitably address both special education students and others. The experience at the investigated school suggests that the implementation of collaborative teaching should be expanded to other educational institutions, with ongoing support from public policies that encourage joint training and collaboration between AEE and regular education teachers.

Keywords: Continuing education. Collaborative teaching. Educational inclusion. Youth and Adult Education. AEE.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.1 – ETAPAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	19
FIGURA 1.2 – MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA.....	29
FIGURA 3.1 – CICLO DA PESQUISA COLABORATIVA.....	56
FIGURA 3.2 – MAPA DE SANTARÉM.....	58
FIGURA 3.3 – ESCOLA ESTADUAL DE SANTARÉM, PARÁ.....	59
FIGURA 3.4 – CAPA DO RECURSO EDUCACIONAL.....	63
FIGURA 4.1 – ALUNOS EM VIVÊNCIA.....	83
FIGURA 4.2 – ALUNOS EM AULA.....	84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1 – METAS E ESTRATÉGIAS DO PME DE SANTARÉM 2015-2025.....	31
QUADRO 2.1 – PESQUISAS SELECIONADAS NA REVISÃO DE LITERATURA NARRATIVA.....	38
QUADRO 2.2 – ENSINO COLABORATIVO.....	49
QUADRO 4.1 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	66
QUADRO 4.2 – INFORMAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO.....	68
QUADRO 4.3 – PERCEPÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	75
QUADRO 4.4 – PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO.....	78
QUADRO 4.5 – DESAFIOS PARA INCLUSÃO.....	86

LISTA DE TABELAS

TABELA 2.1 – PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS DA CAPES.....	36
TABELA 2.2 – PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS DA BDTD.....	36
TABELA 2.3 – PUBLICAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE.....	37
TABELA 2.4 – ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS NAS BASES DE DADOS.....	37
TABELA 3.1 – DESCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	60
TABELA 4.1 – APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS PAEE.....	71
TABELA 4.2 – NÚMERO DE ALUNOS PAEE DAS TURMAS.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PME	Plano Municipal de Santarém
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC	Secretaria Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL E EM SANTARÉM.....	17
1.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	17
1.2 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AEE.....	24
1.3 O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
1.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA.....	28
CAPÍTULO 2 – A INTEGRAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO AEE E ENSINO REGULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA	35
2.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO.....	42
2.2 O ENSINO COLABORATIVO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS EM SALA COMUM	46
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.1 FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA	53
3.2 CAMPO DE PESQUISA.....	57
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	60
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS.....	60
3.5.1 Primeira fase: Planejamento Inicial.....	61
3.5.2 Segunda fase: Aprofundamento e Planejamento da ação.....	61
3.5.3 Terceira Fase: Implementação e observação prática.....	62
3.5.4 Quarta Fase: Reflexão e Avaliação	62
3.6 RECURSO EDUCACIONAL.....	63
3.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	64

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO.....		65
4.1	COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE	65
4.2	FORMAÇÃO DOCENTE	67
4.3	PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	70
4.3.1	A Inclusão na Escola	71
4.3.2	A Prática Inclusiva	74
4.4	PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO	78
4.4.1	Práticas e vivências colaborativas	83
4.5	POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		90
REFERÊNCIAS.....		92
APÊNDICE A – FONTES		97
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO		98
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO		100

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão causa mudanças de perspectivas educacionais, pois não se limita aos alunos público-alvo da educação especial na escola, mas envolve todos os participantes da comunidade escolar: professores, alunos, pessoal de apoio, corpo técnico e administrativo, para que todos possam alcançar sucesso. Essa constatação evidencia a necessidade de formação continuada para todos os envolvidos no ambiente escolar, preparando professores para lidar de maneira eficiente com os alunos com deficiência, além de promover o trabalho conjunto entre todos no planejamento pedagógico. Estudos e pesquisas recentes apontam o trabalho colaborativo como uma estratégia eficaz a ser implementada nas escolas, com o objetivo de dividir responsabilidades e encontrar práticas pedagógicas que beneficiem tanto os alunos público-alvo da Educação Especial quanto os demais matriculados na Educação Básica.

Diante da complexidade do processo de formação de educadores para o trabalho colaborativo, surgem algumas questões que norteiam este projeto de pesquisa: Quais as possibilidades de implementação de uma proposta de ensino colaborativo em uma escola de Educação de Jovens e Adultos em Santarém - Pará? Como a formação continuada em serviço, ancorada no ensino colaborativo, pode aprimorar a prática pedagógica de professores do ensino regular e da educação especial?

Essas questões tornaram-se pertinentes desde o início da minha carreira docente, quando ingressei, em 1995, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Santarém, em uma comunidade ribeirinha do Rio Arapiuns. Naquela época, recém-formada, percebi as dificuldades em ensinar alunos que apresentavam desafios acadêmicos, o que me fez questionar como desenvolver estratégias eficazes para trabalhar com alunos com deficiência. Minha formação inicial no magistério não era suficiente para realizar intervenções mais específicas. Em 1998, após ser aprovada em concurso público, fui convidada a trabalhar com uma Classe Especial, onde alunos com deficiência visual se preparavam para ingressar nas salas de aula comuns. De 1998 a 2004, atuei com alunos cegos e de baixa visão, enquanto me especializava no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Durante esse período, comecei a oferecer formações a professores em Santarém e cidades vizinhas, com foco em Libras e Braille, percebendo o interesse dos educadores em aprender a trabalhar de forma colaborativa com os profissionais da educação especial.

Foi essa trajetória que me motivou a investigar o ensino colaborativo sob a perspectiva da educação especial e inclusiva. Acredito que o ensino colaborativo pode ser um ponto de partida para discutir os caminhos rumo a uma escola mais inclusiva, com o desenvolvimento de estratégias conjuntas entre profissionais que buscam uma práxis significativa com os alunos da educação especial. Nesta mesma perspectiva, para além de questões governamentais, é imprescindível que o meio social e a comunidade escolar sejam de práticas acessíveis a “todos” que estão na escola. Conforme este pensamento, Pletsch (2010) enfatiza que, apesar de existirem políticas e propostas que orientem ações pedagógicas inclusivas, as concepções ainda precisam ser ressignificadas.

A relevância social da pesquisa reside no seu potencial de promover a inclusão educacional em Santarém, capacitando os professores a trabalharem de forma colaborativa. Essa abordagem visa melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência, enriquecendo a experiência educacional de todos os estudantes. A prática colaborativa pode aumentar a conscientização sobre a diversidade na sala de aula e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Esta pesquisa oferece uma reflexão crítica sobre a formação continuada de educadores na perspectiva do ensino colaborativo em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada na zona urbana de Santarém-PA. À luz das políticas inclusivas atuais, busca-se ampliar o acesso e a qualidade do ensino para o público-alvo da educação especial nas salas de aula regulares, permitindo a acessibilidade pedagógica aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as possibilidades de implementação de uma proposta de ensino colaborativo em uma escola polo de Educação de Jovens e Adultos em Santarém, Pará. Especificamente, pretende-se: identificar desafios, necessidades e práticas de superação na construção do ensino colaborativo entre professores do ensino regular e do AEE; propor um guia orientador para a implementação do ensino colaborativo na escola de EJA; e investigar as concepções dos professores sobre o ensino colaborativo.

A metodologia adotada inclui uma abordagem qualitativa, baseada na pesquisa colaborativa, com a aplicação de questionários estruturados em uma escola de Santarém. O estudo envolveu 15 professores que se dispuseram a participar de um estudo de implementação de práticas inclusivas e contribuíram para a elaboração de um recurso educacional. A coleta de dados foi realizada por meio de grupos focais, com dois encontros,

e questionários que abordaram temas como inclusão em sala de aula, formação docente e percepções sobre o ensino colaborativo.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro revisa a evolução histórica e os marcos legais da educação especial no Brasil, com foco na situação de Santarém. O segundo discute a integração da formação continuada com as práticas de ensino colaborativo. O terceiro capítulo descreve os percursos metodológicos da pesquisa, enquanto o quarto apresenta a análise e discussão dos resultados, explorando as possibilidades de implementação do ensino colaborativo.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL E EM SANTARÉM

O presente capítulo aborda o papel fundamental da escola na promoção da educação inclusiva, considerando tanto os pressupostos teóricos e legais quanto as práticas implementadas em um contexto específico, como é o caso do município de Santarém, Pará. Inicialmente, serão apresentados os fundamentos teóricos e as bases legais que sustentam a educação inclusiva, destacando a importância do acesso à educação para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. Em seguida, será analisado o contexto educacional de Santarém, com ênfase nas políticas e estratégias adotadas para garantir a inclusão dos alunos com deficiência e com transtornos do espectro autista. Por fim, serão discutidas as práticas e desafios enfrentados pelos profissionais da educação nesse contexto, destacando a relevância da formação continuada e do ensino colaborativo para promover uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos.

1.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A história da Educação Especial no Brasil é marcada por uma trajetória complexa, que reflete os diferentes entendimentos e abordagens em relação às pessoas com deficiência ao longo do tempo, muitas vezes revelando um caminho árduo para esses indivíduos. No entanto, de acordo com Foltran e Foltran Junior (2023, p. 229),

Nesse percurso, além da participação da sociedade é imprescindível a atuação governamental por meio da implementação da legislação educacional e das definições de agendas políticas em prol da pessoa com deficiência, da Educação Especial e Inclusiva.

De acordo com Mendes (2010), esse processo não foi linear e pode ser identificado em três fases distintas. Primeiramente, houve a fase da exclusão, na qual o público-alvo da Educação Especial foi excluído de qualquer tipo de escolarização. Essa fase ocorreu antes do século XX, quando a educação era reservada apenas para aqueles considerados "normais", enquanto as pessoas com deficiência eram frequentemente segregadas ou simplesmente ignoradas.

Posteriormente, no início do século XX, surgiu um movimento em direção à segregação escolar, no qual as pessoas com deficiência eram colocadas em instituições

separadas, distantes das escolas regulares. Essas instituições frequentemente não ofereciam educação de qualidade e estavam isoladas do restante da sociedade. O modelo adotado se baseava na perspectiva clínico-médica, centrado na correção do déficit (Blanco; Glat, 2007), caracterizando-se como um modelo segregacionista.

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu uma mudança gradual em direção à integração de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Embora as escolas especiais ainda existissem, começaram a surgir políticas e práticas visando incluir alunos com deficiência nas escolas comuns sempre que possível. Assim, a escolarização do público-alvo da Educação Especial passou a ocorrer no mesmo sistema de ensino dos demais alunos, promovendo a integração educacional.

Conforme observado por Mendes (2010), somente em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4024/61, a Educação Especial foi formalmente reconhecida como política educacional. No entanto, é notório que, até então, a educação destinada às pessoas com deficiência ocorria em ambientes segregados. Da mesma forma, na década de 1970:

A política estabelecida pelo Ministério da Educação investiu nos princípios de normalização e integração das pessoas com deficiência na educação. O que significa em termos prático é oferecer aos alunos com deficiências um ambiente menos restritivo, mas ainda em locais específicos, com a finalidade de prepará-los para as classes comuns e para o mercado de trabalho (Foltran; Foltran Junior, 2023, p. 233).

Os autores destacam ainda que a perspectiva da integração escolar representou um marco importante, uma vez que levantou questionamentos sobre o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, em consonância com o modelo econômico vigente e as mudanças na ordem social. Essa reflexão culminou em um novo redirecionamento no final dos anos 1980, com a inclusão na Constituição Federal de 1988 do direito à educação.

Segundo Foltran e Foltran Junior (2023, p. 230), todo esse movimento teve origem em uma esfera global, por meio da elaboração de documentos e referenciais para os países signatários, que ampliaram a concepção de inclusão e, conseqüentemente, da Educação Especial e Inclusiva.

Em termos de fases da Educação Especial, a imagem a seguir as sintetiza:

FIGURA 1.1 – ETAPAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO



Fonte: EUREKA. **Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.** 2024. Disponível em: https://clinicaeureka.com.br/inclusao_exclusao. Acesso em: 19 jan. 2024.

No Brasil, a Educação Especial na perspectiva inclusiva encontra seu fundamento na Constituição Brasileira de 1988 e em diversos documentos que enfatizam a educação como um direito universal, incumbindo ao Estado e à família, com a colaboração da sociedade, a responsabilidade de garantir esse direito a todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades.

A Constituição Federal de 1988 estabelece como um de seus princípios fundamentais a promoção do bem de todos, sem qualquer forma de discriminação, conforme estipulado no artigo 3º, inciso IV. Além disso, a Constituição garante o direito à educação e define as diretrizes para sua oferta, estipulando que é responsabilidade do Estado proporcionar aos cidadãos o ensino ao qual têm direito. Nesse contexto, o artigo 205 propõe que a educação, sendo um direito de todos e um dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Adicionalmente, o artigo 206, inciso I, estabelece o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos fundamentos para o ensino. E ainda, no artigo 208, inciso III, a Constituição garante que o dever do Estado com a educação

será efetivado por meio da garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

No que diz respeito à normatização da Educação Especial, a Lei nº 7.853, promulgada em 24 de outubro de 1989, estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da oferta de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. Esta legislação considera crime a recusa de alunos com deficiência em instituições de ensino, conforme explicitado no artigo 8º. No inciso I do referido artigo, está estipulado que constitui crime punível com reclusão de dois a cinco anos e multa a prática de recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em virtude de sua deficiência. É pertinente ressaltar que, apesar da existência dessa legislação, há muitos estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto privados, que desconhecem ou ignoram suas disposições. Como resultado, tais instituições ainda não são penalizadas por condutas discriminatórias que excluem alunos com deficiência do acesso à educação.

Na década de 1990, o Brasil testemunhou um movimento crescente em direção à inclusão total de pessoas com deficiência no sistema educacional regular, impulsionado por diretrizes internacionais e políticas nacionais. Estas incluíram a agenda de justiça social da UNESCO (1990), que defende o direito de toda criança à educação, estabelecendo a base para a Educação Especial, e a Declaração de Salamanca (1994), que advoga pela Educação Inclusiva. Esse impulso foi reforçado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que garantiu o direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas ou mentais. A partir desse contexto, houve uma mudança de ênfase em direção à adaptação das escolas regulares para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo assim uma educação verdadeiramente inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, é reconhecida como uma legislação fundamental que promove avanços significativos no campo da Educação Especial. Seu capítulo V aborda especificamente a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que abrange todas as etapas, níveis e outras modalidades de ensino. Além disso, o título III, intitulado "Do direito à educação e dever de educar", reafirma que o compromisso do Estado com a educação escolar será realizado por meio de garantias específicas. Em seu artigo 4º, inciso III, a lei ratifica a Constituição Federal ao estabelecer que o atendimento educacional especializado gratuito para alunos com

necessidades especiais deve ser preferencialmente oferecido na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Dessa forma, entende-se a Educação Especial como uma modalidade educacional destinada ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, abrangendo deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entre outras condições que possam afetar o processo de aprendizagem.

Em 2001, inspirado pela Convenção da Guatemala (1999), o Brasil promulga as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio do Decreto nº 3.956/2001 (Brasil, 2001). Este decreto estabelece que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, definindo discriminação com base na deficiência como toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício desses direitos e liberdades fundamentais.

Em 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define, em seu artigo 1º, quem são as pessoas com deficiência como aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial. Esses impedimentos, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em 2008, foi estabelecida no Brasil a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Ela preconiza a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e enfatiza a importância da participação ativa da família e da comunidade no processo educacional desses estudantes. A PNEEPEI busca promover uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e assegure oportunidades de desenvolvimento para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou mentais.

Neste sentido, a educação nacional assume uma perspectiva inclusiva, por possuir uma abordagem mais ampla, visando assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade em escolas regulares. Seu princípio fundamental é o da inclusão de todos os alunos na mesma sala de aula, promovendo a diversidade e valorizando as diferenças. Na Educação Inclusiva, os alunos com deficiência recebem suporte adicional, quando necessário, por meio de

adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e assistência de profissionais como professores de apoio ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Neste contexto, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Seu objetivo principal é regulamentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço educacional especializado, realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização, para garantir o pleno desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este decreto estabelece diretrizes para a implementação do AEE, definindo suas características, objetivos e formas de organização, visando garantir o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado desses estudantes no ambiente escolar. É relevante mencionar especificamente o artigo 2º do referido Decreto, que versa sobre a garantia dos serviços de apoio especializado direcionados à eliminação de barreiras que possam dificultar o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Além disso, merece destaque a Lei nº 13.005/14, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024. Esta legislação estabelece metas, incluindo a recomendação de que as escolas brasileiras devem garantir um sistema inclusivo, com salas de recursos multifuncionais e centros especializados, sejam eles públicos ou privados. Nesse sentido, a meta 4 do PNE preconiza a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No ano seguinte, o Estatuto da Pessoa com Deficiência torna-se a Lei de Inclusão 13.146/15, um marco relevante. No capítulo IV, que trata do direito à educação, o estatuto ressalta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como componente integral da educação escolar. O AEE é um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para promover a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tanto na escola comum quanto em salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2009).

Esses documentos têm um impacto significativo na educação, exigindo uma reinterpretção da educação especial dentro do contexto da diferenciação adotada para eliminar as barreiras que impedem o acesso à escolarização. Eles também legitimam o dever

do Estado em fornecer condições adequadas de trabalho aos educadores para a educação inclusiva e enfatizam a importância da formação continuada (Budell *et al.*, 2012; Meier, 2012). Portanto, os sistemas de ensino devem promover mudanças em sua organização, alinhadas com o projeto político-pedagógico das escolas, a fim de oferecer um atendimento educacional de qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação.

Sob essa perspectiva, a Educação Especial é reconhecida como um direito inalienável de todos os seres humanos. No entanto, é perceptível que muitos alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial ainda não estão plenamente integrados no sistema escolar, frequentemente encontrando-se segregados em salas de aula designadas como inclusivas. Essa realidade é, em grande parte, decorrente da longa história de marginalização e exclusão enfrentada pelas pessoas com deficiência, resultando em uma escassez de oportunidades de aprendizagem para esse grupo. Nesse contexto, Bueno (1993, p. 26-27) destaca a historicidade da Educação Especial:

[...] a história nos mostra que a Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A educação especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para a sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa de caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social.

Assim, faz-se necessário considerar que os princípios que orientam a Educação Especial estão intrinsecamente ligados à dignidade humana, à igualdade de oportunidades educacionais, ao exercício da cidadania e à garantia dos direitos. Dessa forma, o principal objetivo da Educação Especial é assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades individuais, visando promover seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Isso engloba a disponibilização de apoios, adaptações curriculares, recursos pedagógicos e tecnológicos, além do desenvolvimento de estratégias específicas para atender às demandas de cada aluno.

1.2 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AEE

Segundo a LDBEN nº 9.394/1996, a educação especial é definida como a modalidade de ensino proporcionada prioritariamente na rede regular de ensino, destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Mazzotta (1999) destaca a educação especial como:

[...] um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de "excepcionais" são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de "alunos com necessidades educacionais especiais". Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhes é oferecida. (Mazzotta, 1999, p. 11).

A educação especial focaliza as necessidades particulares de alunos com deficiência ou com requisitos específicos na área comportamental, como os alunos com Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades e superdotação, os quais recebem atendimento em salas de recursos multifuncionais, centros de apoio especializados e escolas com especialização sensorial. Por outro lado, nas escolas inclusivas, a proposta é desenvolver um sistema educacional que leve em consideração as necessidades de todos os alunos e seja estruturado com base nessas demandas.

O paradigma da inclusão teve suas origens na Declaração de Jomtien (1990), dentro do contexto de um movimento político global para promover uma agenda internacional em prol do direito à educação das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais regulares. No entanto, seu ápice ocorreu com a produção de um documento intitulado Declaração de Salamanca, publicado pelo Governo da Espanha em colaboração com a UNESCO, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Esta declaração aborda os princípios, políticas e práticas relacionadas às necessidades educacionais especiais, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.

Segundo a Declaração de Salamanca, a promoção da educação inclusiva requer que os sistemas educacionais reconheçam que "as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (Brasil, 1994, p. 4). Esse movimento global pela educação inclusiva é uma iniciativa política, cultural, social e pedagógica, que visa garantir o direito de todos os alunos estarem juntos,

aprendendo e participando, sem qualquer forma de discriminação. A educação inclusiva é fundamentada nos princípios dos direitos humanos, que integram igualdade e diferença como valores essenciais, e avança para além da ideia de equidade formal ao considerar as circunstâncias históricas que levaram à exclusão dentro e fora do ambiente escolar (Brasil, 2008, p. 1).

Com a implementação da proposta de educação inclusiva para estudantes com deficiência no ensino regular, a educação especial passa por transformações significativas no país (Brasil, 2008). As escolas que recebem matrículas de alunos do público-alvo da educação especial passam por mudanças, principalmente na abordagem, visando atender com responsabilidade todos os alunos, independentemente de suas características específicas.

De acordo com Bueno (2001), o autor chama a atenção para o fato de que a expressão “necessidades educacionais especiais” não deve ser utilizada como sinônimo de deficiência, já que, conforme a definição apresentada pelos documentos anteriores a 2008, a expressão abrange a população que apresenta deficiência, mas não se restringe apenas a ela.

A utilização do termo necessidades educacionais especiais (NEEs) advém da tradução realizada no Brasil da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), e é empregada na legislação brasileira, significando uma abrangência maior dos grupos de alunos considerados como público da educação especial.

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou o documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", estabelecendo que a educação especial é uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo atendimento educacional especializado, disponibilizando recursos e serviços, e orientando quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (MEC; SEESP, 2008). De acordo com a PNEEPEI (2008), a educação inclusiva é um paradigma educacional ancorado nos princípios dos direitos humanos, que integra igualdade e diferença como valores inseparáveis, avançando além da ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas que levaram à exclusão dentro e fora do ambiente escolar.

No Brasil, a inclusão é garantida por leis e documentos oficiais que advogam pela criação e execução de políticas públicas para a formação de professores para a educação inclusiva, numa tentativa de mitigar os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente, que busca ensinar a todos, sem distinção (Almeida *et al.*, 2007).

1.3 O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os fundamentos teóricos subjacentes à Educação Inclusiva, amparados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, preconizam claramente que a nova abordagem educacional preconiza a matrícula de todos os alunos considerados público-alvo em turmas regulares, fundamentada no princípio da educação para todos. Nesse contexto, o Ministério da Educação enfatiza a necessidade premente de envolvimento consciente e responsável de todos os agentes que permeiam o ambiente educacional, incluindo gestores, professores, familiares e membros da comunidade local onde cada aluno está inserido (Aranha, 2004, p. 8).

Embora a educação seja reconhecida como um direito universal, a efetiva presença dos alunos atendidos pela educação especial permanece um desafio para os docentes (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). A concepção predominante da escola como mero local de socialização do aluno, aliada à baixa expectativa acadêmica, tende a restringir o acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao currículo regular (Gomes; Mendes; Martins, 2007).

Nessa ótica, observa-se que a alegação central para a não efetivação do direito de acesso à escola regular é a suposta dificuldade das instituições de ensino em receber tais alunos, especialmente nos casos em que a deficiência apresentada é mais severa (Sestaro *et al.*, 2013, p. 123).

É importante ressaltar que as escolas inclusivas devem adotar um currículo que leve em consideração a diversidade, sendo primordialmente flexível e suscetível a adaptações sem comprometer o conteúdo. Esse currículo deve ser delineado com o objetivo geral de reduzir barreiras atitudinais e conceituais e deve se basear na ressignificação do processo de aprendizagem em relação ao desenvolvimento humano (Oliveira; Machado, 2007). Assim, a escola deve ser entendida como um espaço de construção de conhecimento e garantia de acesso aos conteúdos para os alunos público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, em consonância com o disposto no artigo 59 da LDBEN (Brasil, 1996), os sistemas de ensino devem assegurar:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como

professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

No entanto, apesar de haver um respaldo legal para a promoção da educação inclusiva, a efetiva implementação da inclusão escolar ainda enfrenta numerosos desafios. Conforme destacado por Glat e Estef (2018, p. 14), a maioria das escolas das redes públicas de ensino no Brasil enfrenta uma série de dificuldades estruturais, como salas superlotadas, escassez de recursos e professores com uma carga excessiva de alunos, além de questões sociais, como violência e uso de drogas, que contribuem para o fracasso e a evasão escolar.

Nessa perspectiva, as autoras Cruz e Monteiro (2018, p. 45) contextualizam o desafio da escolarização de pessoas com dificuldades acentuadas no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Essa situação representa um dos maiores desafios para as instituições escolares, que historicamente desenvolveram espaços, recursos e metodologias de ensino voltados para atender a um público presumivelmente homogêneo.

Em contrapartida, Fávero (2004, p. 53) enfatiza que a escola é o local privilegiado para a preparação para a cidadania e o desenvolvimento humano. Essa visão é corroborada por Aranha (2004, p. 10), que ressalta:

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos.

Com base nessas premissas, é possível avançar em direção à proposta do Projeto Político Pedagógico, fundamentado no inciso III da Lei 13.146/15. Este projeto deve institucionalizar o atendimento educacional especializado, juntamente com outros serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e assegurar seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista do exercício de sua autonomia.

A escola deve estar alinhada e fundamentada com o projeto político-pedagógico da instituição, que serve como instrumento teórico-metodológico definidor das relações da escola com a comunidade que ela atende. Esse documento explicita o que será feito, por que será feito, para que será feito, para quem será feito e como será feito.

A gestão democrática implica, sobretudo, em repensar a estrutura de poder da escola, visando à sua socialização. A socialização do poder possibilita a prática da participação coletiva, reduzindo o individualismo; da reciprocidade, eliminando a exploração; da solidariedade, superando a opressão; e da autonomia, eliminando a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é apenas executora.

De acordo com Pedro Demo, é crucial garantir a permanência daqueles que ingressam na escola.

Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar" (Demo, 1994, p. 19).

Diante do desafio de promover uma educação de qualidade que assegure o acesso, permanência e participação de todos os alunos em sala de aula regular, os estudos e pesquisas de Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 145) ressaltam a necessidade de "minimizar as barreiras no percurso acadêmico de estudantes com e sem deficiência, não hierarquizando ou privilegiando um único modo de aprender, criando ambientes de aprendizagem flexíveis para estudantes e docentes". Esses ambientes são cruciais para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente diante da proposta do ensino colaborativo como alternativa aos sistemas de ensino das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

O papel da escola na promoção da educação inclusiva é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças e necessidades.

1.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA

Santarém, no Pará, é um município brasileiro situado às margens da margem direita do Rio Tapajós, onde este se encontra com o Rio Amazonas, no oeste do Estado. Fundada em 22 de junho de 1661, é o terceiro município mais populoso do Pará, com aproximadamente 331.943 habitantes (IBGE, 2022). O local é famoso pelo seu encontro de águas entre o Rio Tapajós e o Rio Amazonas, uma das principais atrações turísticas da região. Santarém desempenha um papel crucial como o terceiro maior centro urbano do Pará e o principal polo socioeconômico do oeste do estado, devido à sua sólida estrutura econômica e social.

FIGURA 1.2 – MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA



Fonte: CIDADES EM FOTOS. **Fotos de Santarém – PA**, 2024. Disponível em: <https://fi.pinterest.com/pin/644859240424409482>. Acesso em: 19 jan. 2024.

Segundo o Plano Municipal de Educação de Santarém, a implementação das novas políticas de educação especial em 2008 desencadeou transformações significativas na cidade. Naquele ano, houve uma alteração na denominação dos alunos que recebiam atendimento na área de educação especial, assim como dos professores que trabalhavam com esses alunos. Houve uma transição dos professores itinerantes para os professores de Atendimento Educacional Especializado, e dos alunos da educação especial para os alunos com deficiências.

A gestão do ensino público fundamental e médio no município de Santarém é dividida entre a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED), a 5ª Diretoria Regional de Ensino (DRE) – representante da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) – e a rede privada. A SEMED é responsável pela administração de 100% do ensino fundamental na zona rural e 70% na zona urbana. Já a 5ª DRE gerencia 22% do ensino fundamental na zona urbana, enquanto os restantes 8% são administrados pela rede privada. Quanto ao ensino médio, 98% das instituições pertencem à 5ª DRE, enquanto os 2% restantes estão sob a responsabilidade da rede privada (Pereira apud Colares, 2006).

Conforme os dados apresentados no Plano Municipal de Educação (PME) para o período de 2015 a 2025, o município de Santarém dispõe de 397 escolas municipais, distribuídas da seguinte forma: 76 na área urbana, 231 na região ribeirinha e 90 na região de planalto. Dessas instituições, 21 são unidades de educação infantil, sendo 19 localizadas na

zona urbana e 2 no planalto. Durante esse período, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santarém estabeleceu como meta para as escolas garantirem o ingresso, a permanência, o aprendizado e a promoção de uma educação abrangente e significativa para todos os alunos, sem distinção, exclusão ou discriminação, estabelecendo parcerias com os governos estadual e federal, bem como com organizações não governamentais.

Diante desse panorama, o município de Santarém, no Pará, tem se empenhado em enfrentar o desafio de garantir a inclusão dos alunos com deficiência, implementando políticas públicas voltadas para o aprimoramento contínuo dos professores e promovendo a adoção do ensino colaborativo na rede municipal de ensino. Para embasar nossa pesquisa, utilizaremos o Plano Municipal de Educação de Santarém (PME), estabelecido para o período de 2015 a 2025.

É importante destacar que as formações contínuas destinadas aos professores em exercício na educação básica, conforme descritas por Dantas (2019), devem ser compreendidas como processos reflexivos e críticos sobre a prática, indo além da simples acumulação de cursos.

Conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, os profissionais envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como todos os outros profissionais da área educacional, devem participar regularmente de práticas formativas, a fim de garantir a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial. Em consonância com essa diretriz, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, no ano seguinte, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que enfatizam a importância das redes de apoio profissional, formação, pesquisa, acesso a recursos, serviços e equipamentos para potencializar o AEE.

Diante desse cenário, o fortalecimento da formação continuada é apontado como uma necessidade e requisito fundamental para o trabalho com alunos incluídos. O município de Santarém iniciou a implementação de programas de formação continuada em 2007, quando ofereceu o primeiro curso de AEE na modalidade de Educação a Distância (EAD), coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. O curso contou com a participação de 12 professores da rede pública municipal que trabalhavam com alunos incluídos (Santos, 2022).

A partir de 2008, o município passou a alinhar suas ações às diretrizes da PNEEPEI e desenvolveu projetos na área da inclusão, tais como o Programa de Educação Inclusiva:

Direito à Diversidade, o projeto Arte para a Diversidade, além de outras iniciativas formativas destinadas a professores e alunos.

Desde então, o município tem se dedicado a oferecer e garantir a inclusão dos alunos. Uma evidência desse empenho constante pela inclusão são os programas que têm sido implementados. Em 2024, o município deu continuidade, pelo quinto ano consecutivo, aos cursos de Libras e Braille, ministrados pelos próprios professores da rede municipal que trabalham na área da educação especial. Esses cursos são destinados a professores e demais funcionários das escolas, sem distinção, englobando tanto os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto gestores, coordenadores pedagógicos e professores da sala de aula regular. O objetivo do programa é fortalecer a educação especial no município, que já havia priorizado a formação continuada de professores para a inclusão. No Plano Municipal de Educação (PME) de Santarém, foram estabelecidas metas e estratégias relacionadas à formação continuada, conforme Quadro 1.1 a seguir:

QUADRO 1.1 – METAS E ESTRATÉGIAS DO PME DE SANTARÉM 2015-2025

METAS E ESTRATÉGIAS	
Meta 1: Universalizar, até 2016 100% da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo 40% (quarenta por cento) do total de crianças de até 03 (três) anos até o final da vigência deste PME.	1.7 - Promover formação continuada em serviço para todos os profissionais que atuam junto às crianças, e em parceria com as universidades;
Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME (2025).	2.3 - Estabelecer parcerias com instituições de Ensino Superior com o objetivo de assegurar a pesquisa e formação continuada dos professores do Ensino Fundamental em exercício;
	2.4 - Promover formação continuada a todos os profissionais da educação em exercício, nas diversas áreas do conhecimento considerando as diversidades: Educação Especial, Educação do campo, Quilombola e Indígena;
	2.12 - Formar os professores da educação básica das turmas multisseriadas das escolas do campo indígenas e quilombolas, até o sexto ano de vigência deste PME, garantindo a estes profissionais, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e especificidades do campo, fomentando a qualidade da educação básica.
	2.12.1 - Formação continuada de professores de todas as áreas de conhecimento, incluindo a área de extensão voltado a agroecologia, com pedagogia da alternância, com suas especificidades, de acordo com a Lei 12.695/2012;

<p>Meta 3: Universalizar o atendimento escolar de 15 a 17 anos até 2016 e elevar até ao final de vigência deste plano a taxa líquida de matrícula do Ensino Médio de 56,02% para 70%, aumentando a cada ano um percentual de 1,5% até o final da vigência do PME.</p>	<p>3.1 - Implementar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens (Técnica, estrangeira, artística, entre outras), tecnologia, cultura, e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais, assim como garantir a lotação de recursos humanos especializados nos espaços pedagógicos nos turnos de funcionamento da escola;</p>
<p>Meta 4: Universalizar, para a população de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.3 - Implantar/adequar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e garantir a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas em todos os níveis e modalidades da educação básica, a exemplo dos espaços não-escolares, urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, espaços prisionais e socioeducativa;</p> <p>4.10 - Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino; (apenas mudança de numeração referente a 4.13)</p> <p>4.20 - Fortalecer e Adequar as Políticas da Educação Inclusiva no que se refere a formação de professores do AEE na Educação Infantil;</p>
<p>Meta 7: Assegurar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias projetadas para o IDEB no Município de Santarém.</p>	<p>7.1 - Implementar o processo de autoavaliação das escolas de Educação Básica do Município de Santarém tornando-a contínua, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;</p>
<p>Meta 10: Oferecer, no mínimo, 10% (dez por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>10.7 - Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional;</p>

<p>META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 60% dos profissionais da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir aos mesmos, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>16.13 - Garantir formação continuada na área de computação e o uso de aparelhos multimídia para os profissionais que trabalham em sala de computação e biblioteca bem como para os demais profissionais.</p>
<p>Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das Redes Públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seus rendimentos a média dos rendimentos dos demais profissionais com escolaridade equivalente, e que atuam em áreas diferentes da educação até o final do quinto ano de vigência deste PME.</p>	<p>17.3 - Garantir e expandir a oferta de vaga para formação continuada em serviço e outras modalidades asseguradas com horas/aulas para esse fim, no plano de valorização e carreira, com o objetivo de proporcionar aos profissionais da educação o crescimento e atualização permanente, frente aos avanços científicos e tecnológicos da sociedade atual;</p>
<p>Meta 19: Assegurar condições, para a efetivação da gestão democrática da educação e eleição direta para gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das unidades escolares públicas da educação básica, como também das UMEIs e dos Centros de Educação Infantil, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>	<p>19.1 - Favorecer por meio de formação continuada e de parcerias com instituições, processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;</p>

Fonte: SANTARÉM. Plano Municipal de Educação – PME, 2015-2025 (2014).

Nesse contexto, conforme destacado por Rego (2022), a meta 16 foi estabelecida pelo município de Santarém para atender às suas necessidades educativas, com o objetivo de oferecer formações em nível de pós-graduação para 60% dos docentes, visando elevar a qualidade da educação nas escolas. Além disso, a formação continuada de professores parece ser um pilar fundamental da educação municipal, visto que o município buscou parcerias com o Instituto Ayrton Senna, por meio do Programa da Rede Vencer, direcionado a gestores e pedagogos. Também foram implementados programas como SE LIGA e ACELERA para corrigir a defasagem idade-série nas escolas municipais.

Corroborando, conforme mencionado por Santos (2022), as formações em Santarém são consideradas essenciais para a inclusão no ambiente escolar, pois consolidam boas estratégias e fornecem subsídios pedagógicos aos docentes para possibilitar o acesso ao currículo pelos alunos inclusos. No entanto, mesmo com essas formações, seria suficiente garantir a inclusão desses educandos? Ou seria necessário responsabilizar a escola como um campo formativo, permitindo que ela promova formações entre os docentes focadas nas necessidades de seus alunos inclusos?

Segundo Santos (2022), o processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial é responsabilidade dos professores do ensino regular e do AEE. Para desempenhar

suas funções, os professores precisam ser graduados e especializados, além de receberem constantemente formações continuadas, que não devem se limitar a curtos períodos – e isso impacta negativamente a qualidade do ensino, pois esse tipo de formação não proporciona as habilidades e conhecimentos necessários para lidar adequadamente com as demandas dos alunos da educação especial.

A partir dessas considerações, pode-se observar que o PME do município de Santarém, em algum momento, sinaliza uma inclinação para o ensino colaborativo, possivelmente por ser considerado uma filosofia. Apesar de isso ser visto como uma referência para o desenvolvimento e a escolarização dos alunos inclusos, é possível que o município de Santarém ainda não tenha adotado completamente os fundamentos dessa filosofia e talvez esteja sendo implementado de forma individualizada. Por esses motivos, a pesquisa para verificar se os docentes de Santarém têm obtido sucesso em suas práticas pedagógicas e se têm utilizado o ensino colaborativo (ou não) como meio de estimular o desenvolvimento educacional de seus alunos inclusos se faz necessária.

CAPÍTULO 2

A INTEGRAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO AEE E ENSINO REGULAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Este capítulo tem como objetivo explorar a integração do ensino colaborativo entre professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da formação continuada de professores, com foco na garantia e melhoria da permanência dos alunos público-alvo da educação especial. Para isso, é crucial examinar reflexões sobre o ensino colaborativo e a formação continuada de professores, destacando sua relevância na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Nesse sentido, dentro deste capítulo, buscaremos investigar quais práticas têm obtido sucesso e em que circunstâncias, levantando questionamentos frequentes por parte dos professores que muitas vezes não são esclarecidos pela gestão. As pesquisas avançam na busca por propostas viáveis e práticas para o processo de ensino-aprendizagem em turmas inclusivas por meio do ensino colaborativo.

Para alcançar esse objetivo, foi necessário examinar o que as pesquisas têm demonstrado e quais perspectivas têm sido adotadas em relação à parceria entre o AEE e o ensino regular. Optou-se por realizar uma revisão de literatura narrativa, utilizando como base pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (de 2019 a 2023) relacionadas ao tema. As palavras-chave utilizadas para a seleção das pesquisas foram "Ensino colaborativo", "Formação continuada de professores" e "Educação especial e inclusiva". As bases de dados e bibliotecas digitais consultadas incluíram o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para detalhar a pesquisa, foram realizadas String de busca com os descritores: "Ensino Colaborativo" AND "Formação Continuada de Professores", "Ensino Colaborativo" e "Educação Especial e Inclusiva", "Formação Continuada de Professores" e "Educação Especial e Inclusiva" e "Ensino Colaborativo" e "Formação Continuada de Professores" e "Educação Especial e Inclusiva".

As tabelas 2.1 e 2.2 apresentam os resultados dos *Strings* nas duas bases de dados:

TABELA 2.1 – PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS DA CAPES

Gênero textual	String 1 Número de produções (Ensino Colaborativo AND Formação Continuada de Professores)	String 2 Número de produções (Ensino Colaborativo AND Educação Especial e Inclusiva)	String 3 Número de produções (Ensino Colaborativo AND Formação Continuada de Professores AND Educação Especial e Inclusive)
Tese	111	15	7
Dissertação	207	32	10
Total parcial	318	47	17
TOTAL		382	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (de 2019 a 2023), relacionadas ao tema, 2024.

TABELA 2.2 – PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS DA BDTD

Gênero textual	String 1 Número de produções (Ensino Colaborativo AND Formação Continuada de Professores)	String 2 Número de produções (Ensino Colaborativo AND Educação Especial e Inclusiva)	String 3 Número de produções (Ensino Colaborativo AND Formação Continuada de Professores AND Educação Especial e Inclusiva)
Tese	445	114	41
Dissertação	1000	277	89
Total parcial	1445	391	130
TOTAL		1.966	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (de 2019 a 2023), relacionadas ao tema, 2024.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados um total de 382 trabalhos de pesquisa, incluindo teses e dissertações. O critério para seleção dos estudos ocorreu através de leitura seletiva. Além disso, estabeleceu-se o período de cinco anos como critério para selecionar estudos recentes que tivessem temas equivalentes ou aproximados aos propostos nesta pesquisa, ou seja, as pesquisas selecionadas deveriam ter ano de publicação igual ou entre 2019 e 2023. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o resultado da busca foi de 1.966 trabalhos de pesquisa.

Dentre os estudos encontrados nas bibliotecas digitais, foram selecionados 5 trabalhos após uma análise detalhada dos Strings de busca, resumo e sumário, os quais apresentaram afinidade com o tema do presente estudo. Vale salientar que os estudos

selecionados foram escolhidos somente por meio do String 3, devido à maior precisão na busca, conforme tabelas 2.3 e 2.4 a seguir:

TABELA 2.3 – PUBLICAÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE

Gênero textual	Número de produções
Tese	1
Dissertação	4
Total	5

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (de 2019 a 2023) relacionadas ao tema, 2024.

TABELA 2.4 – ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS NAS BASES DE DADOS

Bases de Dados	Strings de Busca	Trabalhos Excluídos	Atende a temática (AT)	Não Atende a temática (NAT)	Resultado Final (Incluídos)
BDTD	Ensino Colaborativo AND Formação Continuada de Professores	1445	0	1445	0
	Ensino Colaborativo AND Educação Especial e Inclusiva	391	0	391	0
	Ensino Colaborativo AND Formação Continuada de Professores AND Educação Especial e Inclusiva	130	2	128	2
CAPEs	Ensino Colaborativo AND Formação Continuada de Professores	318	0	318	0
	Ensino Colaborativo AND Educação Especial e Inclusiva	47	0	47	0
	Ensino Colaborativo AND Formação Continuada de Professores AND Educação Especial e Inclusiva	17	3	14	3

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (de 2019 a 2023), relacionadas ao tema, 2024.

No quadro 2.1, as pesquisas selecionadas para esta revisão, estão organizadas de acordo com os critérios estabelecidos, que foram: publicação entre os anos de 2019 e 2023, terem objetos de estudo semelhantes ao desta investigação (ensino colaborativo e formação continuada de professores, e a sua interseção), e que sejam estudos, teses e dissertações publicados no Catálogo da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

QUADRO 2.1 – PESQUISAS SELECIONADAS NA REVISÃO DE LITERATURA NARRATIVA

ESTUDOS SELECIONADOS				
Título	Classificação da pesquisa	Autor	Ano	Biblioteca
Formação continuada de professores pela perspectiva colaborativa: uma proposta para práticas inclusivas	Dissertação	Sandra Regina Gomes Perestrelo Dantas	2019	BDTD
Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola	Tese	Maria do Carmo Lobato da Silva	2020	CAPES
Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva do co-ensino	Dissertação	Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos	2022	BDTD
Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora: um estudo de caso	Dissertação	Raquel Xavier Grazzinoli	2022	BDTD
A formação continuada no contexto da educação inclusiva: Contribuições para as práticas pedagógicas de professores do município de Caçador - SC	Dissertação	Francine de Matias	2023	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas publicadas nos últimos cinco anos (de 2019 a 2023), relacionadas ao tema, 2024.

Na revisão de literatura, o ponto de partida foi a Dissertação de Mestrado de Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos, intitulada “Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva do co-ensino”, concluída em 2022. O estudo objetivou “discutir as contribuições de um curso de formação continuada pautado no ensino colaborativo para professores das salas regulares e do AEE”. Este estudo foi realizado na cidade de Marechal Cândido Rondon, no Estado do Paraná, em uma escola da rede pública de ensino fundamental e médio, com professores do ensino regular que tivessem alunos inclusos em suas salas. Dentre os docentes, cinquenta por cento eram da rede municipal e o restante da rede estadual. Referente às questões metodológicas, a pesquisa realizou a coleta de dados a partir da aplicação de questionário para identificar as formações e informações sobre a educação inclusiva e o ensino colaborativo. Sequencialmente, como produto do trabalho, a pesquisadora realizou um programa de formação continuada, que culminou em uma avaliação com o intuito de verificar o seu aproveitamento. Os dados foram analisados sob 4 eixos: perfil dos participantes; formação continuada na área da educação inclusiva; dificuldades para trabalhar com alunos público da educação inclusiva; e conhecimento sobre ensino colaborativo. Como resultados obtidos a partir da formação, foram intensificadas as relações de trocas de conhecimentos, que abriram possibilidades para novas perspectivas e

propostas metodológicas. Na perspectiva dos docentes sobre o processo formativo, eles expressaram ótimo aproveitamento das oficinas e dos processos abordados nas aulas. Ademais, a pesquisadora se preocupou em verificar qual a margem de professores que utilizavam o ensino colaborativo em suas práticas pedagógicas, e por mais que 54% dos respondentes tenham dito que utilizavam a filosofia do ensino colaborativo, 27% dos professores disseram nunca ter utilizado. Quando questionados, 97% dos docentes apontaram a possibilidade de implementação do ensino colaborativo nas práticas pedagógicas no cotidiano da escola, e com isso, ainda foi ressaltada pelos professores do ensino regular a importância do compartilhamento de responsabilidade sobre os alunos com deficiências e a participação do professor do AEE na sala de aula regular.

A segunda pesquisa utilizada para compor a revisão de literatura foi a Tese de Doutorado de Maria do Carmo Lobato da Silva, intitulada “Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola”, do ano de 2020. A pesquisa teve como objetivo “desenvolver e implementar um Programa de Formação continuada via colaboração entre equipes de ensino com vistas a fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas”. A pesquisa foi realizada no Estado do Amapá, em uma escola municipal situada no espaço urbano. A pesquisa resultou em um Programa de Formação em que participaram professores do ensino regular e professores do AEE, assim como a gestora e a coordenadora pedagógica. A princípio, o programa esteve aberto a todos os funcionários da escola que tivessem interesse no campo. No entanto, no decorrer do programa, alguns desistiram, até que no final apenas 19 concluíram a formação. Referente às questões metodológicas, a pesquisa investigou a formação inicial dos professores e percebeu que o curso predominante era o curso de pedagogia. No processo, o Programa foi organizado em equipes que estavam distribuídas por turmas, ou seja, cada equipe representava uma turma. Nos encontros, houve análises dos documentos que nortearam a educação local, com o intuito de investigar e se aprofundar no tema. No programa, também houve a construção de materiais, atividades e recursos necessários para sua aplicação. A premissa do Programa de Formação era desenvolvê-lo a partir de uma abordagem colaborativa, em que os professores participantes também atuavam como organizadores e formadores. Além disso, o contexto colocava todos os participantes sob um contexto de aprendizado, ainda que estivessem colaborando na construção do programa. Como resultados obtidos na pesquisa, a pesquisadora os organizou em 5 eixos: a dimensão estrutural e organizacional para o desenvolvimento do trabalho

colaborativo na perspectiva da inclusão escolar; a dimensão pedagógica do trabalho colaborativo para inclusão escolar; a dimensão formativa do trabalho colaborativo: contribuições no processo de desenvolvimento profissional; avaliação do Programa de Formação continuada via colaboração: perspectivas dos participantes; e considerações sobre a sustentabilidade de práticas colaborativas e inclusivas na escola municipal Equinócio das Águas. Ao analisar os documentos municipais, foi descoberto que havia informações discordantes entre a quantidade de salas de recursos multifuncionais, ou seja, os documentos apresentavam número superior à realidade. Ainda foi esclarecido que metade das escolas onde estão matriculados os alunos inclusos não possuem salas de recursos multifuncionais. Sobretudo, a pesquisa revela ser um paradoxo a dificuldade dos debates, a carência e o suprimento das necessidades das escolas pobres em discutir a “inclusão escolar numa sociedade que se sustenta pela exclusão e empobrecimento da maioria da população” (Silva, 2020). Finalizando, a autora esclarece que a modalidade filosófica do ensino colaborativo não é apreciada pelo município e muito menos pela escola pesquisada. Dessa maneira, a ausência dessa abordagem atinge negativamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos inclusos nessa escola regular.

Em sequência, foi selecionada a Dissertação de Mestrado de Raquel Xavier Grazzinoli, intitulada “Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora: um estudo de caso”, do ano de 2022. A pesquisa teve como objetivo central investigar “as contribuições dos estudos realizados no Brasil sobre o Ensino Colaborativo e compreender a atual condição e as possibilidades desse ensino em Juiz de Fora”. Em sua metodologia, a pesquisadora utilizou o estudo de caso ao analisar como tem sido promovida a filosofia do ensino colaborativo nas escolas de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais. Além disso, investigou as práticas que o município estava desenvolvendo acerca do ensino colaborativo e a realização de formações continuadas de professores. Como resultado, a pesquisadora elucida que o município sempre implementou meios para se articular com os documentos nacionais inerentes à educação especial. Ainda constatou que no município, a filosofia do ensino colaborativo está presente e tem resultados significativos frente ao desafio de garantir a inclusão e acesso ao currículo aos alunos público-alvo da educação especial. No entanto, ainda existem algumas inseguranças na rede da escola pesquisada, em termos de fazer a inclusão legítima no espaço escolar. Alguns professores ainda desconhecem o ensino colaborativo e, por isso, não o abordam em suas práticas pedagógicas docentes.

Ainda, foi selecionada a Dissertação de Mestrado de Sandra Regina Gomes Perestrelo Dantas, intitulada “Formação continuada de professores pela perspectiva colaborativa: uma proposta para práticas inclusivas”, do ano de 2019. A pesquisa teve como objetivo primordial “discutir a formação continuada de professores para promover a inclusão na educação básica”. A respeito de procedimentos metodológicos, a pesquisadora iniciou a sua busca por dados com um questionário que teve como público-alvo 14 professores que lecionavam no Ensino Fundamental I. No documento, constavam doze questionamentos com perguntas de cunho pessoal, profissional, formativo e prático pedagógico. No geral, a metodologia utilizada foi colaborativa, em que todos participam de um estudo coletivo na busca de resultados para a resolução das dificuldades encontradas no ambiente escolar. A pesquisadora aponta como resultado da coleta de dados que alguns dos professores respondentes tinham sentimento de insegurança nas abordagens com os alunos com deficiências, dificuldades em desenvolver propostas curriculares para a escolarização dos alunos inclusos na sala de aula regular e reclamações a respeito do despreparo e insuficiência e/ou ausência de formações para os docentes. Como resposta para essas necessidades, a pesquisadora propôs um programa de formação continuada de professores.

Por fim, foi selecionada a Dissertação de Mestrado de Francine de Matias, intitulada “A formação continuada no contexto da educação inclusiva: Contribuições para as práticas pedagógicas de professores do município de Caçador – SC”, realizada no ano de 2023. Como procedimento metodológico, foi utilizada revisão de literatura acompanhada de um curso de formação continuada de professores, que abordou as nuances da educação especial e os seus sujeitos com professores das salas regulares do ensino fundamental no município de Caçador, em Santa Catarina. O presente estudo teve como objetivo geral “apresentar uma proposta de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Caçador – SC”. A pesquisa em questão originou um material em formato de caderno pedagógico a partir do curso com os professores. Como resultado, a pesquisa esclareceu a necessidade de organização dos professores para a sua formação continuada, ainda, como originou o caderno pedagógico, este ficou como material contribuinte para futuras formações e subsídio para práticas pedagógicas inclusivas.

A partir da revisão de literatura, tornou-se essencial analisar a configuração da prática metodológica do ensino colaborativo no contexto escolar e seu crescente impacto nas estratégias dos educadores. Isso permite que realizem suas atividades de maneira mais eficaz, abrangendo verdadeiramente as necessidades de todos os alunos, sejam eles da

educação especial ou não. Isso implica na partilha de saberes entre profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular, garantindo a participação de todos na sala de aula e o acesso ao currículo por meio da colaboração e divisão de responsabilidades.

2.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

O processo de inclusão nas escolas representa um percurso repleto de desafios e reflexões sobre o público-alvo da educação especial nas turmas de ensino regular. Diversas ações são implementadas e experimentadas pelos professores das instituições de ensino público, seja mediante a adoção de metodologias diversificadas ou na expectativa por medidas por parte do poder público. As evidências abundantes tornam a prática pedagógica um momento de reflexão sobre como atender a todos os alunos em uma sala de aula heterogênea. Nesse contexto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 39) destacam "a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas da educação e saúde". Nesse sentido, a maioria das dificuldades recai sobre o professor da sala regular ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O processo de inclusão implica em mudanças de perspectivas educacionais, uma vez que não se restringe ao público-alvo da educação especial na escola, mas oferece suporte a todos os envolvidos: professores, alunos, equipe de apoio, corpo técnico e administrativo, para que alcancem o sucesso. Tal constatação ressalta a necessidade de formação de todos os participantes da escola no que diz respeito ao planejamento conjunto. Estudos e pesquisas contemporâneos indicam a relevância do ensino colaborativo:

Consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (Ferreira *et al.*, 2007, p. 1).

Rabelo (2012) indica que o trabalho colaborativo tem o potencial de proporcionar tanto a formação inicial de acadêmicos universitários que aspiram atuar na área da educação especial, quanto a formação continuada de professores que estão envolvidos na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Stainback (2006) salienta que, devido à diversidade encontrada na sala de aula, a mera adoção do currículo formal, sem adaptações personalizadas, pode ser questionada desde o início. Na prática das escolas públicas, os professores enfrentam desafios para incluir todos os alunos, levando em conta suas particularidades.

Nesse contexto, Ferreira (2013) argumenta que o processo pedagógico deve ser priorizado como a dimensão fundamental nas experiências educacionais, relegando outras, como as provenientes das áreas médica e psicológica, de modo a atribuir ao docente a responsabilidade pelo planejamento e implementação das ações de ensino, mesmo quando necessitar de apoio.

Por outro lado, na política atual, os professores de educação especial enfrentam uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, o que dificulta a disponibilidade de tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a colaboração com o professor da sala comum.

Com o propósito de promover o ensino colaborativo, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) enfatizam a importância de discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento conjunto entre o professor de educação especial e o professor da sala regular, aos conteúdos a serem incluídos no currículo, às adaptações curriculares, à distribuição de tarefas e responsabilidades, às formas de avaliação, às experiências em sala de aula, aos procedimentos para organização da sala, à comunicação com alunos, pais e administradores, ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos e às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

É reiterado que a formação de professores é crucial, conforme afirmado por Prieto, Mantoan e Arantes (2006, p. 50), que destacam a necessidade de a formação continuada do professor ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino, assegurando que os professores sejam capazes de elaborar e implementar novas propostas e práticas de ensino para atender às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos público-alvo da educação especial.

Portanto, Rabelo (2012) esclarece que o ensino colaborativo tende a envolver diversas classes de profissionais com formações distintas, enriquecendo assim a prática pedagógica e atribuindo maior responsabilidade a múltiplos profissionais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos inclusos.

Neste contexto, torna-se válido esclarecer que as práticas pedagógicas são categorizações das ações humanas com referências pedagógicas, mas não apenas

influenciadas pela pedagogia, mas também pelas relações econômicas, culturais, políticas e ideológicas. Por isso, a prática pedagógica tem direcionamentos, envolve sujeitos, mediações e conteúdo que podem estar relacionados tanto ao ambiente interno quanto ao externo da escola. Souza (2016) denomina essas referências como determinantes internos e externos da prática pedagógica, pois atuam tanto dentro quanto fora da escola. Assim, os determinantes internos dizem respeito às rotinas, horários e relações de poder entre alunos, professores e coordenação pedagógica. Já os determinantes externos são ações ou materiais que adentram a escola a partir de mobilização externa, como os materiais didáticos e pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), os livros didáticos, entre outros.

Em relação ao posicionamento apontado anteriormente, o ensino colaborativo estará inserido no campo dos determinantes internos da prática pedagógica, enquanto a formação continuada estará nos determinantes externos. É importante esclarecer que o ensino colaborativo é uma filosofia, e não uma metodologia de educação, que ocorre de maneira interna no espaço escolar, onde as práticas pedagógicas tanto do professor do ensino regular quanto do professor do AEE se entrelaçam. Essa interação é um processo mútuo, visando beneficiar tanto os alunos inclusos quanto aprimorar o trabalho dos professores.

Dessa forma, considera-se a formação de professores como um determinante externo da prática pedagógica, pois em sua maioria, as formações continuadas de professores são (e devem ser) organizadas pelas secretarias de educação. No entanto, problematiza-se que muitas vezes essas formações não refletem as realidades e as necessidades educacionais dos professores, tanto do ensino regular quanto do AEE.

Ainda sobre o ensino colaborativo, defende-se como um artefato que promoverá a qualidade da prática pedagógica dos professores envolvidos na escolarização dos alunos inclusos. No entanto, o trabalho em equipe ou multiprofissional pode não ser valorizado pelos próprios envolvidos. Mantoan (2006) aponta que a "invasão" do professor do AEE na sala de aula regular pode resultar na dependência do professor da sala regular na prática pedagógica do outro professor, levando ao abandono das responsabilidades curriculares sobre os alunos inclusos, que pertencem a ambas as partes.

Ortiz, Corrêa e Lockamann (2021) esclarecem que, durante o período pandêmico da Covid-19 (2019-2020), foram reforçados os paradigmas de abandono por parte do professor regular, ocorrendo terceirização do ensino, ou seja, o professor da sala de aula regular transferia suas responsabilidades com seus alunos inclusos para outros. Esse paradigma

ainda é reforçado em escolas inclusivas, pois presume-se que a prática pedagógica do professor do AEE se restrinja apenas ao atendimento em contraturno.

Em concordância, Mendes (2019) observa que a prática pedagógica do professor do AEE tem sido vista como um local de acomodação da diferença no espaço escolar, centralizando a deficiência no aluno, e assim a inserção do AEE visa compensar sua suposta insuficiência, sem produzir impacto na sala de aula regular. Ainda assim, o próprio professor do AEE pode se acomodar. Não se deve entrar em debates na área da educação em prol ou em defesa de um grupo de professores, portanto, é válido problematizar também a ausência do professor do AEE no suporte ao aluno e nas adaptações curriculares realizadas pelo professor da sala de aula regular.

Entretanto, como mencionado anteriormente, ambos os docentes são responsáveis pelo sucesso escolar e social desse aluno. Para o professor do ensino regular, cabe entender que a adaptação do currículo é sua função, e para o professor do AEE, acompanhar ou instruir conforme a necessidade dos educandos. Nesse sentido, Rabelo (2012) revela que os estudos em educação no contexto do ensino colaborativo indicam que a presença de alunos com deficiência nas escolas não garante uma efetiva inclusão escolar. Ao analisar o processo de inclusão escolar, constata-se o despreparo de alguns docentes, condições precárias de trabalho, estrutura arquitetônica inadequada à acessibilidade e as dificuldades de desenvolver práticas pedagógicas que garantam acesso ao currículo. Além disso, encontramos a ausência de políticas públicas que promovam a formação de professores e a falta de diálogo e prática colaborativa entre professores do ensino regular e da educação especial.

Por esses motivos, Costa (2021) levanta uma questão: o trabalho colaborativo se resume apenas a dividir as responsabilidades dos docentes? No sentido de obter sucesso, existem condições necessárias para a efetivação do ensino colaborativo. Costa classifica essas condições como: voluntarismo, equivalência, compartilhamento de recursos, participação de todos, objetivo comum e compartilhamento de responsabilidades. O objetivo comum pode ser traduzido pelo planejamento da ação e do método; a equivalência consiste em atribuir importância e valor ao processo; a participação envolve o engajamento de ambas as partes; o compartilhamento implica em dividir as ações; o voluntarismo refere-se à vontade e ética.

Sobre esses aspectos, é pertinente questionar em que momento esses docentes teriam seus papéis e funções esclarecidos. Nesse sentido, apresenta-se como resposta a formação

continuada de professores, porém, uma formação que ultrapasse a esfera profissional e os sensibilize quanto à importância de garantir igualdade de oportunidades nas salas de aula, tanto para os alunos inclusos quanto para os considerados "ditos normais".

Por isso, é importante discutir como os professores de ambas as modalidades, educação especial e ensino regular, lidam com a inclusão desses alunos por meio do ensino colaborativo, e quais têm sido suas experiências, positivas ou negativas, diante do desafio de garantir a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

2.2 O ENSINO COLABORATIVO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS EM SALA COMUM

A discussão sobre recursos e práticas que podem ser utilizados por meio do ensino colaborativo, visando intensificar a inclusão e garantir o acesso ao currículo dos alunos público-alvo da educação especial, será alvo deste subtítulo. Leva-se em conta a formação continuada de professores como uma estratégia que pode enriquecer a prática pedagógica de ambos, professores do AEE e professores do ensino regular.

É importante considerar que, em salas de contexto inclusivo, onde se encontram alunos sem deficiência e alunos público-alvo da educação especial, uma abordagem que relacione as diferenças é necessária. A partir disso, Silva (2000) descreve que somos formados pelas relações que estabelecemos, num contexto de identificação, formamos e nos compreendemos a partir do outro que não somos nós mesmos.

A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve ser lido: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. Admitamos: ficaria muito complicado pronunciar todas essas frases negativas cada vez que eu quisesse fazer uma declaração sobre minha identidade (Silva, 2000).

A concepção da diferença na sala de aula está diretamente relacionada à percepção frente à presença da diversidade. Esta última não deve ser encarada de maneira negativa nas salas inclusivas; ao contrário, pode ser considerada como um meio de promover a inclusão para além dos limites físicos da escola. Em termos precisos, a inclusão não apenas beneficia o aluno inserido, mas também todos aqueles que interagem com ele, desde os gestores até os responsáveis pela alimentação. É pertinente destacar, especialmente, o papel dos

professores, que estão constantemente em contato com os alunos incluídos, em um contexto formativo, o qual é um dos focos analíticos deste estudo.

Em relação aos alunos interagindo em sala de aula regular, recorreremos ao embasamento teórico de Mendes (2016) para sustentar a ideia de que envolver os alunos em trabalho em equipe constante pode fomentar seu desenvolvimento educacional. O trabalho em equipe promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas e da aprendizagem da criança, além de incentivá-los a debater os desafios provenientes das interações grupais. Nesse contexto, os professores podem criar situações-problema que estimulem os alunos a pensarem coletivamente em busca de soluções. Especificamente em relação aos alunos incluídos, os professores podem incentivar sua maior interação com os colegas ditos "normais", de modo que possam se ajudar mutuamente e aprender uns com os outros.

Abordando o processo de inclusão sob uma perspectiva diferente, os alunos incluídos são considerados protagonistas. Embora todos na sala de aula regular aprendam através da interação uns com os outros, para o aluno incluído, essa interação pode não ser suficiente. Nesse momento, cabe ao professor da sala de aula regular, em conjunto com o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscar informações sobre seus alunos. Não há, de certa forma, um único responsável por esses alunos; a relação abordada neste estudo diz respeito ao compartilhamento de funções e responsabilidades entre ambos os docentes que trabalham para promover a inclusão e a educação especial, garantindo que os alunos tenham oportunidades parcial ou completamente equivalentes.

Neste contexto, é importante destacar as nuances das duas modalidades inseridas nesse processo: o AEE como componente da educação especial e inclusiva, e o ensino regular. O AEE tem como objetivo permitir que o aluno incluído se integre completamente à sala de aula regular, ajudando todos a compreender a diferença como uma característica inerente a todo ser humano. A mera presença do aluno incluído na escola regular contribui para a construção social, tornando todos os envolvidos na escola e em outros espaços não escolares conscientes da necessidade de receber alunos incluídos e proporcionar-lhes oportunidades iguais. Dessa forma, a inclusão é benéfica para todos os indivíduos envolvidos nesse processo.

É importante ressaltar que, no processo de escolarização dos alunos incluídos, a educação especial e a inclusão estão intrinsecamente ligadas, embora não sejam sinônimos; estão relacionadas na mesma perspectiva. Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, a educação especial é definida como:

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001).

Esta perspectiva é reforçada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme segue:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Neste viés, ambos os docentes envolvidos no ensino colaborativo estão comprometidos com a perspectiva da inclusão. Embora desempenhem funções diferentes, devem ter um objetivo pedagógico comum: garantir que o aluno incluído tenha acesso integral ao currículo escolar, promovendo seu desenvolvimento socioeducacional.

Baseados nesses debates, observamos que, por várias razões, incluindo a falta de formação contínua, ocorrem casos de terceirização da educação (Ortiz; Corrêa; Lockmann, 2021). As autoras denunciam situações em que o professor titular, responsável pela sala de aula regular, delega a terceiros o processo de escolarização dos alunos incluídos, sejam professores do AEE, cuidadores ou mediadores.

Por estes motivos, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) esclarecem ser necessário que os docentes tenham conhecimento dos seus papéis, práticas, experiências, desafios e dificuldades. Eles devem se autoavaliar para identificar seus próprios preconceitos e estereótipos em relação a esses alunos.

Sendo assim, faz-se necessário apresentar/classificar as funções de cada docente envolvido no processo de ensino-aprendizagem dos alunos inclusos:

QUADRO 2.2 – ENSINO COLABORATIVO

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS PAPÉIS DOCENTES NA INCLUSÃO	
Professor do AEE	Professor do ensino regular
Contraturno	Turno
Educação Especial e Inclusiva	Educação Inclusiva
Complementar e Suplementar	Garantia do acesso ao currículo
Suporte na acessibilidade pedagógica	Adaptação Curricular
Suporte no planejamento de aula	Planejamento de aula
Recursos pedagógicos e acessibilidade	Recursos adaptados

Fonte: Elaborado pela autora com relação ao tema, 2024.

O quadro 2.2 apresenta as funções de maneiras distintas, embora relacionadas, com o objetivo de posicionar os professores em relação aos seus papéis. Nesse sentido, Mendes e Vilaronga (2014, p. 141) destacam que entre esses papéis compartilhados dos docentes no ensino colaborativo estão:

Planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Nessa dinâmica de compartilhamento de responsabilidades, os professores podem fazer descobertas que se traduzem em métodos de ensino eficazes. É importante reconhecer que parte do êxito no processo de ensino-aprendizagem dos alunos decorre da compreensão das suas necessidades, e tal entendimento só pode ser alcançado por meio do contato e observação direta do aluno. Para o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é essencial participar das atividades na sala de aula regular para entender as demandas curriculares do aluno, assim como dialogar com o professor titular a respeito de suas percepções, descobertas, atividades bem-sucedidas e principais desafios enfrentados pelos alunos.

Neste momento, é imprescindível estar aberto para aprender em conjunto e compartilhar experiências com o objetivo único de promover o desenvolvimento do aluno. Analisando o contexto colaborativo, Costa (2021) destaca que ao adentrar a sala de aula regular, o professor de AEE pode identificar situações de isolamento entre os alunos, o que resulta na não participação em atividades curriculares e os coloca em possíveis cenários de inclusão/exclusão.

Veiga-Neto e Lopes (2011) ressaltam que no processo de inclusão/exclusão, a diferença dos alunos incluídos muitas vezes é encarada de maneira negativa, o que pode

levá-los a internalizar crenças sobre suas próprias incapacidades ou limitações, reforçando a exclusão em um ambiente onde deveria ser eliminada.

Portanto, é fundamental combater essas tendências por meio de práticas e planejamentos conjuntos dos professores, visando sensibilizar todos os alunos, professores e demais funcionários da escola. Ambos os profissionais devem buscar estratégias para superar o isolamento dos alunos incluídos, que pode surgir devido ao sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar ou à exclusão por parte de seus colegas.

Para que o ensino colaborativo seja eficaz em escolas inclusivas, Costa (2021) reconhece a necessidade imperativa de formação para todos os profissionais escolares. Essas formações devem promover diálogo, reflexão, estratégias e práticas inclusivas assertivas, além de definir claramente os papéis dos professores e suas responsabilidades em parcerias, com o objetivo de oferecer educação de qualidade sem discriminação.

Em concordância com essa visão, Crippa (2012) propõe a parceria entre profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular, trabalhando juntos no processo inclusivo. Esse modelo, conhecido como ensino colaborativo, visa trazer os especialistas para dentro da escola, buscando soluções para as dificuldades enfrentadas na educação dos alunos do público-alvo da educação especial.

Portanto, abordar os desafios e benefícios da formação continuada de professores como meio de promover e incentivar a adoção da abordagem do ensino colaborativo é necessário, com o objetivo de que os docentes reconheçam a importância de trabalhar em parceria em prol de uma escola que realmente busque a aprendizagem de todos, com acessibilidade pedagógica que atenda às necessidades de todos os alunos.

2.4 DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

A formação continuada dos profissionais da educação desempenha um papel crucial na garantia de uma prática pedagógica eficaz e inclusiva. Pode-se destacar alguns desafios enfrentados na promoção da formação continuada no contexto educacional inclusivo brasileiro.

Segundo Aranha e Alves (2018), a falta de recursos financeiros é uma das principais barreiras para a implementação efetiva da educação inclusiva no Brasil. Essa escassez de investimentos se reflete na área da formação continuada, onde a oferta de programas de

qualidade é limitada devido à falta de financiamento adequado. Além disso, Santos (2015) ressalta que a falta de políticas públicas consistentes para apoiar a formação continuada dos profissionais da educação contribui para a perpetuação desse cenário.

O acesso limitado à formação continuada é outro desafio significativo enfrentado pelos profissionais da educação inclusiva no Brasil. Segundo Barreto (2019), muitos professores, especialmente aqueles que trabalham em áreas remotas ou carentes, enfrentam dificuldades para participar de programas de formação devido à falta de infraestrutura e recursos de transporte. Além disso, Silva e Oliveira (2017) destacam que a falta de políticas de incentivo e apoio para a participação em programas de formação continuada dificulta ainda mais o acesso dos profissionais da educação a essas oportunidades de desenvolvimento profissional.

Outro desafio diz respeito à especificidade da educação inclusiva, ao requerer habilidades e conhecimentos específicos por parte dos profissionais da educação para atender às necessidades variadas dos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, Souza e Fonseca (2016) afirmam que muitos professores brasileiros não recebem formação adequada durante sua formação inicial para lidar com a diversidade na sala de aula, o que torna ainda mais crucial a oferta de programas de formação continuada especializados nessa área.

E ainda, a resistência à mudança por parte dos educadores também representa um desafio significativo na promoção da formação continuada em educação inclusiva no Brasil. De acordo com Gonçalves e Ramos (2018), muitos professores ainda mantêm crenças arraigadas e estereotipadas sobre alunos com deficiência, o que pode dificultar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, Barros e Rodrigues (2019) apontam que a falta de compreensão sobre os benefícios da inclusão e o medo de enfrentar desafios adicionais podem levar à resistência à mudança entre os profissionais da educação.

Apesar desses desafios, a formação continuada oferece uma série de benefícios importantes para os profissionais da educação e para os alunos inclusos. Segundo Aranha e Alves (2018), a formação continuada proporciona aos profissionais da educação a oportunidade de desenvolver competências específicas necessárias para atender às demandas da educação inclusiva. Isso inclui a aquisição de habilidades em adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciadas e uso de tecnologias assistivas, contribuindo assim para uma prática pedagógica mais eficaz e inclusiva.

A formação continuada também contribui para a melhoria da prática pedagógica dos professores, como destacado por Santos (2015). Ao participarem de programas de desenvolvimento profissional, os educadores têm a oportunidade de aprender novas estratégias de ensino, métodos de avaliação alternativos e formas de criar ambientes de aprendizagem inclusivos, promovendo assim o sucesso acadêmico e social de todos os alunos.

De acordo com Barreto (2019), a formação continuada fomenta a colaboração entre os profissionais da educação, possibilitando o compartilhamento de experiências e melhores práticas. Essa troca de conhecimentos e ideias enriquece a prática pedagógica dos educadores, fortalecendo o trabalho em equipe e contribuindo para uma cultura escolar mais inclusiva e colaborativa.

A formação continuada tem o potencial de fortalecer a autoconfiança e a autoeficácia dos profissionais da educação, como ressaltado por Souza e Fonseca (2016). Ao adquirirem novos conhecimentos e habilidades, os educadores se sentem mais seguros e preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva, o que pode resultar em uma prática pedagógica mais efetiva e satisfatória.

Gonçalves e Ramos (2018) afirmam que a formação continuada desempenha um papel fundamental na promoção de uma cultura inclusiva nas escolas brasileiras. Ao capacitar os profissionais da educação, ela contribui para a criação de ambientes escolares que valorizam a diversidade, respeitam as diferenças individuais e se esforçam para garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos.

A formação continuada dos profissionais da educação no contexto educacional inclusivo brasileiro enfrenta uma série de desafios, mas os benefícios são mais significativos, pois ela não apenas desenvolve competências específicas e melhora a prática pedagógica, como também promove a colaboração, fortalece a autoconfiança dos educadores, fomenta uma cultura inclusiva nas escolas e, em última análise, contribui para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes inclusivos.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA

Para realizar esta investigação, optou-se pela utilização da pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (1994), possui sua relevância e importância, tendo em vista que se refere ao subjetivismo e à exploração de dados, preocupando-se com a expressão de uma realidade que não pode ser quantificada, uma vez que este tipo de pesquisa está envolvido por significados e aspirações. A pesquisa foi seguida pela abordagem da pesquisa-ação. Estas foram utilizadas com enfoque na investigação do ensino colaborativo e a sua relação com a formação continuada de professores. Optou-se pela pesquisa-ação colaborativa com base nos estudos de Ibiapina (2008), visto que o desenvolvimento da coleta de dados ocorreu por meio de ações colaborativas, realizadas na própria escola, com a participação dos professores da sala regular.

De acordo com Kurt Lewin (1946), um dos pioneiros no desenvolvimento da pesquisa-ação como metodologia de investigação, cabe a importância da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e da aplicação prática dos resultados obtidos. Lewin concebeu a pesquisa-ação como um ciclo de ação-reflexão-ação, no qual os participantes identificam um problema, planejam e implementam ações para resolvê-lo, refletem sobre os resultados e ajustam suas ações com base nessa reflexão. Além disso, Lewin enfatizou a importância da colaboração entre pesquisadores e participantes, destacando que o conhecimento é construído de forma coletiva e que os próprios participantes são os melhores especialistas de suas próprias realidades.

Corroborando, Tripp (2005) sugere que o processo de criação da pesquisa-ação utilizado por Lewin (1946) apresentava uma estrutura de etapas ordenada numa espiral cíclica ascendente de ação-reflexão-ação, que se organizava em quatro momentos sucessivos: planejamento, ação, observação e reflexão.

Reafirmando, Altrichter e Gestettner (1992) atribuem a Lewin o pioneirismo do termo em um trabalho publicado em Viena. Entre os principais precursores da pesquisa-ação, Lewin é o mais referenciado, devido aos seus estudos organizacionais e educacionais realizados enquanto trabalhava para o governo norte-americano em um contexto pós-guerra, pois requeria maior participação dos sujeitos, na busca por autorreflexão coletiva de uma

época que, psicológica e socialmente, trouxe efeitos nocivos (Adelman, 1993; Thielen, 2011; Barbier, 2002; Morin, 2004).

Neste contexto, Lewin mostrava-se interessado em contribuir para a elevação da autoestima de grupos minoritários e, por meio da pesquisa-ação, sustentada pela comunicação e cooperação entre pares, procurou fortalecer as relações sociais destes grupos (Adelman, 1993; Franco, 2005).

Nos Estados Unidos, nas décadas de 1940 e 1950, Stephen Corey desenvolvia trabalhos de “pesquisa-ação” (Tripp, 2005; Franco, 2005). Naquele país, segundo Smith (2007), a preocupação se encontra nos projetos sociais e de cidadania, não necessariamente em instituições escolares.

No Brasil, Paulo Freire (1978), com sua abordagem da educação problematizadora quanto aos processos de ensino e aprendizagem, que se baseia na ideia de problematizar o conhecimento, estimulando os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade em que vivem, converge para os fundamentos epistemológicos da pesquisa-ação. Tanto na pesquisa-ação quanto na educação problematizadora, os participantes são incentivados a serem agentes ativos do processo educacional. Eles não são meros receptores de conhecimento, mas sim colaboradores ativos na construção e na transformação do conhecimento. Os participantes são encorajados a questionar, analisar e avaliar criticamente as situações, problemas e contextos apresentados, buscando compreender as causas subjacentes e as possíveis soluções e ambas as abordagens valorizam a contextualização do conhecimento, relacionando-o às experiências, vivências e realidades dos participantes.

Outra referência na pesquisa-ação é Thiollent (1986). Para ele, a pesquisa-ação é compreendida como uma abordagem metodológica que busca a transformação da realidade por meio da ação reflexiva e participativa dos sujeitos envolvidos. Thiollent destaca a importância da pesquisa-ação como um método que integra teoria e prática, permitindo que os participantes investiguem e intervenham em problemas concretos de sua própria realidade. Segundo Thiollent, a pesquisa-ação é um processo cíclico que envolve quatro etapas principais: planejamento, implementação da ação, observação e reflexão. Na fase de planejamento, os participantes identificam e definem o problema a ser investigado, estabelecendo objetivos claros e elaborando um plano de ação. Na implementação da ação, eles colocam em prática as estratégias definidas, buscando soluções para o problema identificado. Na etapa de observação, os participantes monitoram e avaliam os resultados da ação, coletando dados e informações relevantes para a análise do processo. Finalmente, na

fase de reflexão, eles analisam criticamente os resultados obtidos, identificando lições aprendidas, desafios enfrentados e ajustes necessários para futuras ações. Thiollent enfatiza a importância da participação ativa dos sujeitos ao longo de todo o processo de pesquisa-ação, destacando que eles são os principais protagonistas na identificação, análise e resolução dos problemas enfrentados em sua realidade. Além disso, ele destaca a dimensão emancipatória da pesquisa-ação, que visa capacitar os participantes a compreenderem e transformarem sua própria realidade por meio da reflexão crítica e da ação coletiva. Na perspectiva de Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação, de acordo com Monceau (2005, p. 475), pode ser entendida como “meio de formação e de mudança participativa. Seu uso depara-se com evoluções políticas de fundo, participando de um movimento que vê aumentar a demanda de acompanhamento individual e coletivo”. De modo geral, esta é “uma boa ferramenta para ser utilizada por professores para criar estratégias de melhoria de suas práticas docentes” (O’Connor; Greene; Anderson, 2006, p. 3), tendo em vista que sua abordagem envolve, concomitantemente, ação e conhecimento, pois permite que os sujeitos aprendam enquanto agem e tomem decisões com base no conhecimento empírico acumulado no decorrer de suas vidas.

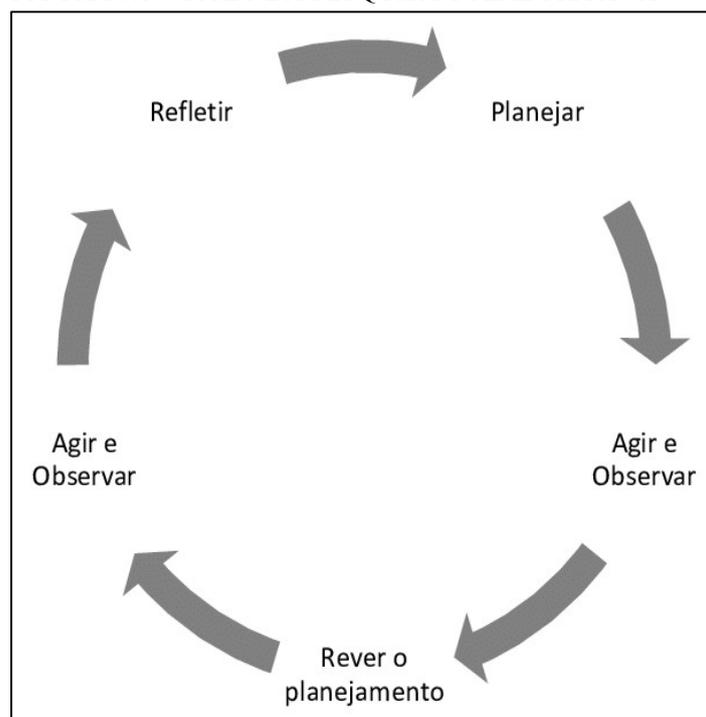
Especificamente para esta pesquisa, foi elencada a pesquisa colaborativa como metodologia, por entendê-la como integrante da abordagem da pesquisa-ação, ou seja, uma abordagem que valoriza a participação ativa de todos os envolvidos no processo de pesquisa, reconhecendo a importância do diálogo, da troca de conhecimentos e da construção coletiva de saberes.

Assim, a pesquisa se configura como colaborativa, conforme descrita por Ibiapina (2008), que a concebe como uma pesquisa-ação emancipatória. Nesse modelo, o espaço coletivo é considerado uma instância para a tomada de decisões, sendo eliminadas as relações de poder desse contexto, e predominando a negociação, a colaboração e a coprodução de conhecimentos. Esses processos ocorrem em um movimento dialético entre teoria e prática, por meio de ciclos sucessivos de reflexão.

Ibiapina (2008) destaca o papel do pesquisador como mediador, incumbido de organizar e facilitar o intercâmbio de ideias, fomentando o apoio mútuo entre os participantes e encorajando os professores a se envolverem no diálogo. Além disso, ela

ressalta que os participantes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, expressam concordância ou discordância em relação às opiniões dos colegas, apresentam suas próprias razões e preferências, e assumem responsabilidades ao longo de todo o percurso do trabalho colaborativo.

FIGURA 3.1 – CICLO DA PESQUISA COLABORATIVA



Fonte: IBIAPINA, Ivana Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa-ação: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: **Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e práticas convergentes**, 1 ed., EDUFPI: Piauí, 2016.

A pesquisa colaborativa, exemplificada pela pesquisa-ação, tem como objetivo não apenas descrever, mas também provocar mudanças no ambiente investigado, assumindo uma abordagem hermenêutica e emancipatória. Conforme destacado por Bertoni-Ricardo (2008), essa modalidade de pesquisa é um instrumento adequado para promover um projeto educacional de formação continuada, uma vez que possibilita a ação e reflexão conjunta entre formador e professor em formação. Isso permite que eles elaborem, em parceria, a teorização das investigações.

Assim, a pesquisa-ação no contexto da pesquisa colaborativa é caracterizada pela interação dinâmica entre pesquisadores e participantes, possibilitando a emergência de novas

compreensões e soluções contextualizadas para questões relevantes por meio do diálogo, da cooperação e do engajamento mútuo.

A abordagem da pesquisa colaborativa na educação destaca a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, como professores, alunos, pais e membros da comunidade.

Ao finalizar este tópico, é importante destacar que esses e diversos outros autores têm contribuído para a compreensão e promoção da pesquisa colaborativa na educação, enfatizando a importância da participação ativa e do compartilhamento de conhecimento entre todos os envolvidos no ambiente educacional.

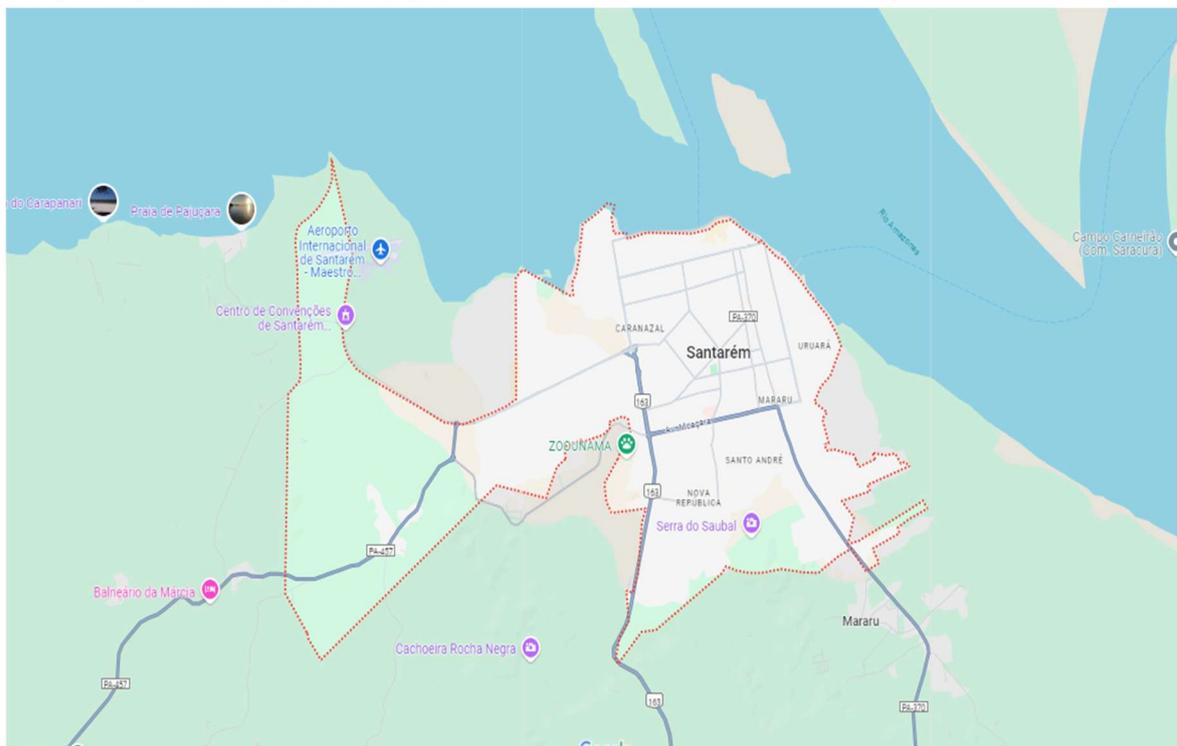
Neste sentido, foi aplicado um questionário estruturado para verificar quais professores teriam disponibilidade para participação da pesquisa. Ainda que seja realizado unicamente em uma escola, os sujeitos teriam a liberdade para participarem ou não da investigação. Os docentes que foram convidados à pesquisa, deveriam atuar na educação especial, no ensino regular e/ou integrar a gestão escolar (coordenação pedagógica e direção).

3.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa e aplicação da proposta que se materializou em um recurso educacional foram realizadas na cidade de Santarém, Pará, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ezeriel Mônico de Matos.

O município de Santarém está situado no Oeste do Pará, às margens do Rio Tapajós em confluência com o Rio Amazonas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, o município tem aproximadamente 331.942 habitantes e área territorial de 17.899,389 km², como apresentado na figura abaixo:

FIGURA 3.2 – MAPA DE SANTARÉM



Fonte: GOOGLE MAPS. **Santarém**. 2024. Disponível em:

[https://www.google.com/maps/place/santarem+territorio/data=!4m2!3m1!1s0x9288f9213cb04ad5:0x80be3f9](https://www.google.com/maps/place/santarem+territorio/data=!4m2!3m1!1s0x9288f9213cb04ad5:0x80be3f9dd767d647?sa=X&ved=1t:155783&ictx=111)

[dd767d647?sa=X&ved=1t:155783&ictx=111](https://www.google.com/maps/place/santarem+territorio/data=!4m2!3m1!1s0x9288f9213cb04ad5:0x80be3f9dd767d647?sa=X&ved=1t:155783&ictx=111). Acesso em: 04 set. 2024.

A escola participante da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ezeriel Mônico de Matos, sendo uma escola pública em Santarém/PA, no bairro Santa Clara. Oferece a modalidade de educação especial em Sala de Recursos Multifuncionais, ensino fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino médio regular (1º ao 3º ano). Segundo o Censo Escolar (INEP, 2023), conta com 92 matrículas no ensino médio regular, 375 matrículas na EJA e 36 matrículas na Educação Especial, além de 26 professores lotados pela 5ª Diretoria Regional de Ensino (DRE). Está localizada na Avenida São Sebastião, número 810.

FIGURA 3.3 – ESCOLA ESTADUAL DE SANTARÉM, PARÁ



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2024.

Vale salientar que o campo pesquisado integra professores da rede pública estadual da cidade de Santarém, no Estado do Pará.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa envolveu um total de 18 profissionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, divididos entre professores e gestores. Os participantes incluídos no estudo foram:

- 13 professores do Ensino Regular: Estes professores trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo tanto o ensino fundamental quanto o médio, com alunos que integram também a educação especial.
- 2 professores da Educação Especial: Especializados no suporte pedagógico a alunos com PAEE.
- 4 profissionais da Gestão e Coordenação Pedagógica: Incluindo o gestor, coordenador pedagógico da escola e dois vices diretores.

Conforme demonstra a Tabela 3.1:

TABELA 3.1 – DESCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

Público da Pesquisa	Quantidade
Professores do Ensino Regular	13
Professores da educação especial	2
Gestores e Coordenação Pedagógica	4

Fonte: Da Autora, 2024.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A investigação foi encaminhada para análise pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com aprovação do projeto em 24 de abril do corrente ano, sob o número do parecer 6.785.668.

No período de submissão do projeto, foi elaborado um termo de esclarecimento sobre a preservação do anonimato dos participantes e proteção das informações coletadas, conforme preconiza a Lei de Proteção de Registros aos Dados Pessoais e às Comunicações (BRASIL, 2014). Após a aprovação do projeto, os participantes da pesquisa participaram de momentos de discussão sobre o Ensino Colaborativo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, sendo realizada a assinatura no documento de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice C.

Dessa forma, a participação nesta investigação foi estritamente voluntária, e todos os participantes tiveram o direito de se recusar a participar ou de se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhuma consequência adversa. Para assegurar a proteção e a privacidade dos participantes, todos os dados coletados foram tratados quantitativamente, conforme estipulado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse procedimento visou garantir a confidencialidade e a preservação da identidade dos indivíduos envolvidos.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

Os procedimentos adotados para a coleta de dados, incorporaram técnicas específicas como questionário de sondagem, grupo focal, implementação e observação prática, alinhadas com as etapas do ciclo de pesquisa colaborativa.

3.5.1 Primeira fase: Planejamento Inicial

Foi realizada uma sondagem por meio de questionário para capturar informações sobre as características dos profissionais da escola pesquisada, identificar as suas práticas pedagógicas atuais e a existência de práticas inclusivas, as experiências e as percepções dos professores em relação ao ensino inclusivo e colaborativo.

3.5.2 Segunda fase: Aprofundamento e Planejamento da ação

Após a análise inicial dos dados do questionário, foram conduzidos encontros de grupo focal com os professores e a equipe gestora. Nestes encontros, foram discutidos os resultados do questionário, realizados estudos sobre o ensino colaborativo, exploradas estratégias para a prática pedagógica inclusiva e colaborativa e planejadas as ações a serem implementadas. O grupo focal, segundo Minayo e Costa (2018), pode ser caracterizado como um encontro para aprofundamento em algum tema ou foco, para o qual a lente do pesquisador está apontada. Igualmente assegura que as vozes de todos os participantes sejam ouvidas e que as ações planejadas reflitam as necessidades reais da comunidade escolar.

Foram realizados dois encontros com duração de duas horas, com início às 17h e término às 19h, com os professores participantes do estudo, nos dias 12 e 26 de agosto do corrente ano, que tiveram como tema: “Diálogo sobre o Ensino Colaborativo entre professores do regular e professores do AEE”, o qual foi vivenciado em duas etapas.

Na primeira etapa do grupo focal, a pesquisadora desempenhou a função de moderadora da discussão no sentido de instigar os participantes a comentarem suas perspectivas sobre o ensino colaborativo. Essas características se fizeram presentes nas reuniões, pois o grupo focal:

Difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (Patton, 1990; Minayo, 2000 *apud* Trad, 2009).

Neste sentido, os eixos temáticos servirão para condução dos encontros. Desse modo, na segunda etapa, os participantes da pesquisa expuseram seus anseios e necessidades sobre

a participação neste estudo. Ainda, sugeriram temas e práticas a serem desenvolvidas no estudo, que originaram a proposta do Recurso Educacional.

3.5.3 Terceira Fase: Implementação e observação prática

Com base nas estratégias definidas durante os encontros do grupo focal, passou-se à fase de implementação das ações. Nesta etapa, as "Práticas Colaborativas" foram postas em prática, fundamentadas na metodologia colaborativa. Para isso, foram selecionadas três turmas com características distintas para vivenciar essas práticas:

- a) uma turma do Ensino Fundamental - EJA (4ª etapa), escolhida pelo número significativo de alunos com diversas especificidades;
- b) uma turma do Ensino Médio Regular (3º ano);
- c) uma turma do Médio EJA (2ª série - Concluintes).

Essa seleção de turmas permitiu uma observação ampla das práticas colaborativas em diferentes contextos e níveis educacionais. Durante a implementação, observações sistemáticas foram realizadas para coletar dados sobre a interação entre professores e alunos, a eficácia das estratégias de ensino implementadas e a relação colaborativa entre os docentes da rede regular e do AEE.

3.5.4 Quarta Fase: Reflexão e Avaliação

Após o período de ação e observação, foi realizado novo encontro para a socialização das práticas vivenciadas e depoimentos dos professores que participaram em atividade colaborativa, dividindo responsabilidades no contexto da sala de aula.

Neste encontro, buscou-se refletir sobre os dados coletados, as observações e a discussão sobre as experiências efetivadas por todos os participantes. A reflexão conjunta facilita a identificação de sucessos, desafios e áreas que requerem mais atenção ou ajustes. Entre os ajustes, ou proposta de novo ciclo de ação (Ibiapina; Bandeira, 2016), foi planejado um recurso educacional para subsidiar as práticas inclusivas colaborativas.

3.6 RECURSO EDUCACIONAL

No final de toda a experiência, a partir das reflexões e materiais propostos no encontro sobre diálogos sobre o ensino colaborativo, foi elaborado o Recurso Educacional, materializando todo o processo de estudos realizados na escola e com a proposta de informações sobre a Legislação e deficiências que cada professor poderá encontrar em suas salas de aula.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de produção de recurso educacional que integra o programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva e Rede – PROFEI e tem a sua disponibilização tanto do material didático e Dissertação do Mestrado no Banco de Dados da BICEN - UEPG e Portal CAPES.

O Recurso Educacional em questão é um material didático em formato de um Guia de Orientações que subsidia a prática pedagógica de professores do ensino regular em parceria com os professores da educação especial no sentido de adensarem as práticas docentes para que implementem um currículo próprio para os seus alunos público-alvo da educação especial, distanciando-se da adaptação, mas focalizando na criação de recursos e metodologias, para que todos os alunos sejam contemplados e que sejam respeitados os seus ritmos e estilos de aprendizagem de acordo com as suas especificidades.

FIGURA 3.4 – CAPA DO RECURSO EDUCACIONAL



Fonte: Da Autora, 2024.

Vale salientar que, por ser uma produção colaborativa, o Recurso Educacional tem a perspectiva de vários sujeitos educadores, que têm vivências e caminhos diferentes em suas trajetórias docentes. Por isso, essas perspectivas deram materialidade às orientações abordadas no recurso.

Na confecção do Recurso Educacional elaborado por meio de técnica de coleta de dados através de grupo focal em dois encontros, percebeu-se alguns desafios. O primeiro diz respeito à participação dos professores, que dentre os 24 aptos para a pesquisa, apenas 15 (quinze) efetivamente participaram. Ainda que os professores pudessem optar pela participação ou não no estudo, coube um sentimento de inquietação frente à não disponibilidade ou outro qualquer motivo que os impedissem. Ainda assim, mais da metade dos professores que desenvolvem atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio estiveram inseridos em contexto formativo através do grupo focal, pesquisa colaborativa e das práticas implementadas juntamente com os professores participantes da pesquisa, para aprender e ensinar.

Foi por meio desses desafios que se verificou a necessidade da implementação do ensino colaborativo na escola em suas várias formas. Vale salientar o contexto de disputa que muitas vezes se insere entre o ensino regular e a educação especial, no sentido de invasão ou da terceirização da educação. No entanto, essas são barreiras que a construção do Recurso Educacional pôde romper e criar perspectivas sobre a partilha de responsabilidades que coexistem nas práticas pedagógicas dos professores no ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

3.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para responder ao problema de pesquisa sobre as possibilidades de implementação de uma proposta de ensino colaborativo numa escola de Educação de Jovens e Adultos em Santarém, Pará, foram estabelecidos eixos de análise que abarcam os aspectos relacionados ao contexto, desafios e oportunidades, a saber: a) Composição do Corpo Docente; b) Formação Docente; c) Percepções sobre a inclusão e práticas inclusivas; d) Percepções sobre o ensino colaborativo; e) Possibilidades e Desafios.

Essas categorias serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados coletados durante a pesquisa, analisando as possibilidades de implementação de uma proposta de ensino colaborativo numa escola de Santarém, Pará. Para responder ao problema de pesquisa, foram estabelecidas categorias de análise que visam explorar os aspectos mais relevantes relacionados ao contexto educacional, aos desafios enfrentados e às oportunidades identificadas para a implementação de práticas colaborativas.

Os eixos de análise foram definidos à luz do referencial teórico e dos dados coletados. São eles: a) Composição do Corpo Docente; b) Formação Docente; c) Percepções sobre a inclusão e práticas inclusivas; d) Percepções sobre o ensino colaborativo; e) Possibilidades e Desafios.

4.1 COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE

A escola investigada conta com um total de 26 professores, sendo que dois estão readaptados por questões de saúde. Dos 26 docentes, apenas 15 participaram da pesquisa, seguindo o critério de inclusão de professores que possuem em suas salas de aula alunos com deficiência, como deficiência visual, surdez, deficiência auditiva, deficiência física motora, deficiência múltipla, além de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre os 15 professores participantes, 2 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Para garantir o sigilo da identidade dos participantes, foi adotada a seguinte nomenclatura: professor 1 (P1), professor 2 (P2), e assim sucessivamente, até o professor 15 (P15), de acordo com a ordem de entrega dos questionários, que abordavam questões relacionadas à formação e ao ensino colaborativo.

O estudo partiu da importância da formação continuada de professores, enfatizando sua atuação/formação tanto por meio de cursos quanto pela formação em serviço, das contribuições pedagógicas que possibilitam a inclusão e do papel da escola nesse contexto. O quadro 4.1 retrata informações referentes aos sujeitos participantes deste estudo.

QUADRO 4.1 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sujeitos	Sexo	Idade	Tempo de serviço	Tempo de serviço na escola	Vínculo
P1	F	38	17 anos	3 anos	Efetivo
P2	F	36	16 anos	3 meses	Efetivo
P3	F	40	18 anos	12 anos	Efetivo
P4	F	48	22 anos	5 anos	Efetivo
P5	F	36	14 anos	4 anos	Efetivo
P6	F	61	22 anos	22 anos	Efetivo
P7	F	34	6 meses	6 meses	Temporário
P8	F	52	26 anos	6 anos	Efetivo
P9	F	46	15 anos	5 anos	Efetivo
P10	F	41	18 anos	10 anos	Efetivo
P11	F	50	25 anos	4 anos	Efetivo
P12	M	43	21 anos	2 anos	Efetivo
P13	M	42	20 anos	6 anos	Efetivo
P14	F	56	29 anos	3 meses	Efetivo
P15	F	51	24 anos	7 anos	Efetivo

Fonte: Da Autora, 2024.

Os dados do Quadro 4.1 revelaram que a maioria dos professores participantes é do sexo feminino (14 mulheres) e apenas 1 é do sexo masculino. Isso reflete a predominância feminina na profissão docente, especialmente no contexto da educação básica. As idades variam de 34 a 61 anos, com uma média de idade ao redor dos 45-50 anos, o que sugere um grupo com vasta experiência profissional.

O tempo de serviço varia amplamente entre os professores. A maioria dos participantes possui mais de 10 anos de experiência na educação, com alguns apresentando até 29 anos de serviço (P14). O menor tempo de serviço é de 6 meses (P7). Isso indica que o grupo inclui tanto profissionais com longa trajetória docente quanto aqueles mais novos na carreira. O tempo de serviço específico na escola varia de 3 meses a 22 anos. Os professores P6 e P14 são os que estão há mais tempo na escola (22 anos e 17 anos, respectivamente), enquanto P2 está na escola há apenas 3 meses. Isso revela uma diversidade

de contextos dentro da mesma instituição, com alguns profissionais recém-chegados e outros com grande estabilidade.

Em síntese, os dados do quadro 4 revelaram uma predominância de professores experientes e estáveis (com vínculo efetivo), o que sugere um corpo docente com grande conhecimento prático e histórico na instituição. A diversidade no tempo de serviço na escola pode contribuir para uma troca de experiências enriquecedora, especialmente no que diz respeito às práticas inclusivas e colaborativas. No entanto, a presença de um professor temporário pode trazer uma perspectiva interessante sobre os desafios enfrentados pelos profissionais que ainda não possuem uma relação consolidada com a escola e de que forma essas condições interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências e outros que são beneficiados pelo ensino colaborativo no espaço escolar.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, desempenha um papel crucial na qualidade da educação, especialmente no contexto das práticas inclusivas e colaborativas. A formação continuada permite que os docentes aprofundem seus conhecimentos, atualizem-se sobre novas metodologias e se adequem às necessidades emergentes dos alunos, especialmente aqueles com deficiência ou com transtornos específicos. É por meio dessa formação ao longo da carreira que os professores podem aprimorar suas práticas pedagógicas, contribuindo para um ensino mais equitativo e inclusivo, em que as diferenças são reconhecidas e valorizadas.

Com esta compreensão, esta categoria analisa a experiência de formação continuada dos docentes, especificamente por meio de cursos na área da educação especial e inclusiva para o ensino colaborativo.

Para o levantamento desses dados foram utilizados o questionário e o grupo focal, com as seguintes indagações: a) Participação em formações continuadas na área da educação especial; b) Aperfeiçoamento na área da educação especial; c) Participação em formações continuadas de modo geral; d) Participação em formações continuadas ofertadas por meio da Seduc.

QUADRO 4.2 – INFORMAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO

Sujeitos	Participação em formações continuadas na área da educação especial	Aperfeiçoamento na área da educação especial	Participação em formações continuadas	Oferta de formação continuada por meio da Seduc
P1	Não participou	Nenhum curso	Sim	Sim
P2	Não participou	Nenhum curso	Sim	Sim
P3	Não participou	Nenhum curso	Sim	Às vezes
P4	AEE-UFRA- Perspectivas do novo modelo de ensino.	Ensino colaborativo	Sim	Sim
P5	Avaliação e PDI na educação inclusiva.	Educação Inclusiva	Sim	Sim
P6	Libras	Curso de Libras	Sim	Não
P7	Formação para a Inclusão	TEA - Transtorno do Espectro Autista	Sim	Não
P8	Libras, Educação Especial	Libras e Legislação da Educação Especial	Sim	Sim
P9	EDUCATEA e Materiais Pedagógicos adaptados	TEA - Transtorno do Espectro Autista	Sim	Sim
P10	Alfabetização para crianças com def. TEA e outros na área	Legislação/Braille/ Libras e TEA	Sim	Às vezes
P11	Curso de Libras	Curso de Libras	Sim	Às vezes
P12	Educação Especial	LIBRAS	Sim	Às vezes
P13	Educação Geral- Educação Especial	Curso de Libras	Sim	Às vezes
P14	Cursos de 180h em Educação Especial	Legislação em Educação Especial	Sim	Às vezes
P15	Curso de Libras e Braille	Libras e Braille	Sim	Às vezes

Fonte: Da Autora, 2024.

Com relação a indagação sobre participação em formações continuadas na área da educação especial, os professores P1, P2 e P3 indicaram não terem realizado formação específica na área da educação especial. No entanto, relataram que em seu percurso profissional da docência, já haviam tido o desejo de participarem de momentos de formações específicas, conforme relato:

Os cursos de capacitação podem fornecer ferramentas e mostrar o caminho de como acolher em sala de aula alunos com necessidades especiais. Mas, ainda não tive a oportunidade de participar. Mas é um desejo pessoal buscar mais conhecimentos nessa área, inclusive já fiz a inscrição e vai ser a próxima área de Formação (P1).

É muito importante dar o suporte necessário para atender esses alunos da melhor forma possível (P2).

É fundamental visto a clientela atendida na escola e para aprofundar a vivência (P3).

No entanto, a maioria dos participantes (P4 a P15), ou seja, 12 docentes, relatou alguma participação em formações voltadas para a educação especial, como cursos de poucas horas de duração, cursos de capacitação ou cursos realizados pelas secretarias de educação da região.

Quanto ao aperfeiçoamento na área da Educação Especial, os dados revelaram que os professores que realizaram aperfeiçoamento na área da educação especial focaram em temas relevantes para a inclusão, como Libras (P6, P11, P12, P13), Legislação da Educação Especial (P8, P10, P15), TEA (P7, P9), e Braille (P10, P15). Novamente, os professores P1, P2 e P3 não relataram nenhum curso de aperfeiçoamento na área, reforçando a necessidade de se investir na formação desses docentes para que possam atuar de maneira mais eficaz com os alunos da educação especial. Cabe destacar que esses aperfeiçoamentos são fundamentais para que os docentes consigam atender de forma adequada às necessidades de seus alunos.

No que tange à participação em formações continuadas de modo geral, com exceção de P6 e P7, os demais relataram participação em formações continuadas, o que sugere um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional. A formação continuada é essencial para a atualização constante das práticas pedagógicas e o enfrentamento de novos desafios na educação inclusiva.

Sobre a oferta de formação continuada pela Seduc, a maioria dos professores relatou que a Seduc oferece formações continuadas, embora com diferentes frequências. Alguns participantes (P1, P2, P3, P4, P5) relataram que recebem formações regularmente, enquanto outros (P10 a P15) mencionaram que as ofertas acontecem "às vezes". P6 e P7 destacaram a ausência dessa oferta, o que pode indicar uma falha no alcance das formações oferecidas pela Seduc para alguns professores ou regiões.

Os dados apresentados no quadro 5 revelaram um panorama em que a maioria dos professores participantes demonstra comprometimento com a formação continuada, especialmente na área da educação especial. Contudo, há professores que ainda não receberam a formação adequada, o que destaca a necessidade de expandir e regularizar as ofertas de formação continuada, especialmente para atender a todos os docentes de forma mais ampla e consistente.

Corroborando, Costa (2024, p. 69) postula que:

Nós seres humanos, chegamos no espaço escolar cobertos de experiências formativas e nesse espaço absorveremos e doaremos parte do que retemos em nossas vivências. O ápice desse discurso, tange a necessidade de considerarmos o que vivemos até o momento em que nos encontramos, dando importância a todo saber a qual seremos expostos, que nos conduzirá para práticas educativas bem consolidadas, (...) e nos tornará aptos para desenvolvermos nos espaços educativos, educação de qualidade, que considere as particularidades dos alunos, do espaço e da cultura da comunidade escolar.

Neste sentido, salienta-se a necessidade de os professores vivenciarem processos formativos, ainda que já tenham obtido experiências o suficiente para o exercício da docência. Behrens (2007) e Costa (2024) comentam que a formação continuada pode ser considerada como um dos pilares da educação, pois a docência exige manutenção de saberes, para que se renovem as suas práticas, conhecimentos e perspectivas sobre o ensino-aprendizagem.

4.3 PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Neste eixo, foram analisadas as percepções dos professores sobre a inclusão e suas práticas inclusivas voltadas aos alunos PAEE. Essas percepções foram obtidas a partir de três fontes principais: as respostas dos questionários aplicados, o levantamento de documentos oficiais da escola e as discussões realizadas durante os encontros do grupo focal.

Os resultados provenientes do questionário subsidiaram questões que foram aprofundadas no contexto da pesquisa colaborativa. Nesse sentido, o primeiro encontro com os docentes focou na formação de professores, com ênfase na formação continuada. Em resposta aos anseios manifestados pelos professores nos questionários, foi organizado o "Encontro de Formação: Diálogos sobre o Ensino Colaborativo", com o objetivo de discutir essas necessidades de maneira prática e colaborativa. Esses encontros contaram com a participação dos professores dos turnos matutino e vespertino, ocorrendo no período da

tarde. A psicóloga da escola também participou, conduzindo um momento de descontração e reflexão, com uma dinâmica que favoreceu a interação entre os participantes. O ambiente foi cuidadosamente preparado para proporcionar conforto.

Durante o primeiro encontro, foram discutidos conceitos centrais relacionados ao estudo. Inicialmente, foi abordado o perfil dos alunos PAEE e suas deficiências, com o intuito de dialogar sobre suas necessidades curriculares e sociais e, em seguida, foi realizada uma apresentação do Ensino Colaborativo.

4.3.1 A Inclusão na Escola

A escola atende a 37 alunos com diferentes deficiências, conforme mostrado na tabela 3.2:

TABELA 4.1 – APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS PAEE

Público-Alvo da Educação Especial	Número de Alunos
Deficiência Intelectual – DI	17
Deficiência Visual – DV/Cegueira/Baixa visão	02
Surdez/Deficiência Auditiva - DA	04
Transtorno do Espectro Autista – TEA	04
Síndrome de Down/DI	05
Deficiência Múltipla - DMU	03
Deficiência Física- DF	02

Fonte: Da Autora, 2024.

A análise da Tabela 6 revela que a escola atende uma população de alunos com uma diversidade significativa de necessidades educativas, o que exige uma abordagem pedagógica flexível e inclusiva. A predominância de alunos com deficiência intelectual, seguida de grupos menores com outras deficiências, evidencia a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas e o uso de ferramentas e metodologias específicas para garantir o acesso pleno ao currículo.

Após a apresentação desses dados, foi oferecido espaço para que os professores fizessem perguntas ou apresentassem considerações. Além disso, foi promovido um momento de reflexão para que os docentes pudessem discutir quais práticas do ensino colaborativo já haviam sido implementadas em suas rotinas pedagógicas.

No encontro, também foram debatidos documentos como o Regimento das Escolas Estaduais do Pará, que fornecem diretrizes para a realidade local e serviram como base para

a análise da inclusão dos alunos matriculados na escola. Foi identificado que o número de alunos por turma varia bastante, com algumas turmas incluindo até cinco alunos com necessidades específicas, o que impõe desafios para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades individuais dos estudantes.

Os professores levantaram questionamentos sobre o elevado número de matrículas em uma única sala de aula. Em resposta, foi explicado que o número de alunos por turma é regulamentado por documentos estaduais, como a Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, e a Instrução Normativa nº 10, de 09 de novembro de 2018.

A Resolução estabelece, em seu artigo 8º, critérios para o número de alunos por turma, dependendo da série e faixa etária, visando proporcionar um ambiente de aprendizagem mais adequado para todos, a saber:

- a) até 08 alunos por professor em classes que abriguem crianças de 0 a 1 ano;
- b) até 15 alunos por professor em classes que abriguem crianças de 1 a 3 anos;
- c) até 25 alunos por professor em classes de pré-escola e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental;
- d) até 35 alunos por professor em classes dos demais anos iniciais do Ensino Fundamental;
- e) até 40 alunos por professor em classes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos (Pará, 2010).

No entanto, mesmo a normativa determinando em seu artigo 55, que devem ser o “máximo de 15% do total de alunos por turma” com deficiência, “apresentando preferencialmente a mesma deficiência” (Pará, 2018), lamentavelmente, a própria Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC), não se organiza para colocar em prática o direcionamento da resolução e da normativa, uma vez que a escola pesquisada compreende a seguinte organização:

TABELA 4.2 – NÚMERO DE ALUNOS PAEE DAS TURMAS

Turma/Série/Turno	Número de alunos PAEE	Categoria/Deficiência
3ª Etapa - EJA - Manhã	04	Surdez, TEA e DI
4ª Etapa - EJA - Manhã	02	Def. Intelectual
1ª EJA - Médio - Manhã	10	TEA/Def. Visual/DI/Surdez
2º EJA - Médio - Manhã	02	Surdez/DI
1º Regular – Médio - Manhã	04	Def. Intelectual/Def. auditiva
2º Regular - Médio - Manhã	01	Surdez
3º Regular - Médio - Manhã	01	Def. Múltipla
4ª Etapa - EJA - Tarde	05	DI/TEA
1ª Etapa - Médio - Tarde	03	Deficiência Intelectual
2ª Etapa - Médio - Tarde	02	DI/TEA
3º Ano - Médio - Tarde	03	DI/TEA

Fonte: Da Autora, 2024.

A discussão trazida pelos professores durante o encontro foi de extrema importância. O direcionamento fornecido pela normativa, que sugere que a quantidade de alunos PAEE por turma deve ser preferencialmente composta por estudantes com a mesma deficiência, pode ser descrito como uma estratégia para garantir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

É fundamental refletir sobre as necessidades educacionais desses discentes e como atendê-las por meio de práticas inclusivas e da criação de metodologias e atividades específicas para cada caso. Quando há turmas com mais de quatro categorias de deficiências, o processo de ensino tende a sobrecarregar o professor do ensino regular, que precisa preparar seu material considerando a diversidade das necessidades de seus alunos, visando garantir-lhes participação efetiva e acesso ao currículo.

A partir do tema levantado pelos docentes, foi possível identificar um equívoco na organização da rede de ensino por parte da SEDUC. A escola não pode ser responsabilizada por essa situação, pois, enquanto espaço inclusivo, não pode negar a matrícula desses alunos. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio é uma referência municipal na disseminação da educação especial e inclusiva e, por isso, se organiza de acordo com as necessidades de seu público, independentemente de serem alunos com ou sem deficiência.

Esse momento de diálogo e o questionamento levantado pelos professores inserem-se no contexto da pesquisa colaborativa. Conforme Desgagné (2007, p. 24), a pesquisa colaborativa:

Não exige que os docentes assumam tarefas ligadas à realização da pesquisa, no sentido formal do termo; o que ela exige é a sua participação como co-construtores, ou como já dissemos, o seu engajamento para a investigação de um aspecto de sua prática, a fim de evidenciar a sua compreensão do fenômeno explorado em contexto. Nesse sentido, a atividade de exploração se apresenta sob duas facetas: para o pesquisador, que faz dela um objeto de investigação, será atividade de pesquisa, para os docentes, que a veem como uma ocasião de aperfeiçoamento, será atividade de formação. O pesquisador deverá se ajustar as duas atividades em consequência, acumulará os papéis de pesquisador e de formador.

Dessa forma, o ensino colaborativo incentiva os professores a se aperfeiçoarem, oferecendo abordagens e práticas pedagógicas que facilitem e garantam sua participação efetiva. Para que isso aconteça, são necessários momentos de reflexão e autoanálise. O primeiro encontro teve o objetivo de intensificar essas nuances da educação especial,

reforçando nos professores o compromisso e a responsabilidade de desenvolver práticas inclusivas, que abrangem tanto o ensino regular quanto a educação especial.

O interesse e a disposição dos professores demonstraram o potencial para o desenvolvimento de outros temas em futuros encontros. Por meio dos encontros, do grupo focal e da pesquisa colaborativa, foi possível fortalecer as práticas inclusivas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. A chave para a inclusão em classes regulares reside no cumprimento das funções designadas tanto aos professores do ensino regular quanto aos da educação especial, atuando de forma colaborativa.

4.3.2 A Prática Inclusiva

Outro aspecto analisado neste estudo foram as práticas inclusivas adotadas pelos professores no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Por meio do questionário (sistematizado no Quadro 6) e dos encontros do grupo focal, foram levantadas questões relevantes para a pesquisa, com o objetivo de verificar quais práticas inclusivas os professores já haviam adotado e identificar como seria possível contribuir com suas ações. Além disso, buscou-se avaliar o nível de conhecimento dos professores no desenvolvimento de práticas inclusivas relacionadas ao currículo escolar, às atividades pedagógicas, às dinâmicas e à avaliação.

Com base nas respostas obtidas no questionário, constatou-se que os professores já realizam diversas atividades em grupos, utilizando dinâmicas inclusivas, aulas expositivas, livros didáticos e exposição oral com o auxílio do quadro. Essas práticas são desenvolvidas de maneira colaborativa, envolvendo os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Em muitos casos, as aulas são planejadas em conjunto com a professora do AEE.

Conforme Wood (1998), o trabalho colaborativo requer o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como confiança, comunicação, resolução de problemas e conflitos, que podem demandar tempo para se consolidarem. Nesse contexto, o trabalho colaborativo já pode ser observado por meio de pequenas ações, que seguem orientações da pesquisadora com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos na investigação.

Como consequência, essa análise gerou a possibilidade de vivências em salas de aula, com foco na disseminação do ensino colaborativo. A seguir, são apresentadas as respostas

dos professores sobre as estratégias e recursos que utilizam para promover a participação de toda a turma e sobre a mediação realizada por profissionais de apoio:

QUADRO 4.3 – PERCEPÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Sujeito	Estratégias e recursos que utilizam para obter a participação de toda turma	Mediação por meio de profissional de apoio
P1	Atividades em grupo; Aplicação de PEI; Aula explosiva, livros e quadro.	Sim, para os alunos que precisam de atendimento individualizado.
P2	Aplicação de um plano educacional individualizado.	Sim.
P3	Atividades em grupo; dinâmicas inclusivas; aulas expositivas; e livros e quadros.	Sim.
P4	Atividades em grupo; dinâmicas inclusivas; aulas expositivas; e livros e quadros.	Sim. Aos alunos, TEA, TDAH, DI, DMU.
P5	Atividades em grupo; dinâmicas inclusivas; aulas expositivas; e livros e quadros.	Sim.
P6	Dinâmicas inclusiva; aulas expositivas; e livros e quadros.	Sim, para DI e TEA.
P7	Aplicação de um PEI.	Sim, todos do primeiro EJA. TEA e DI.
P8	Atividades em grupo e dinâmicas inclusiva.	Poucas vezes, para deficiência visual, intelectual e física.
P9	Atividades em grupo.	Sim. Alunos com Down; Cognitiva e Motora.
P10	Atividades em grupo; Aplicação de PEI; Aula explosiva, livros e quadro.	Sim. Alunos com deficiência com nível mais grave.
P11	Dinâmicas inclusiva; aulas expositivas; e livros e quadros.	Sim, apenas em uma das salas, onde há 5 alunos da condição especial
P12	Aplicação de um PEI.	Sim, para todos, mas muitas vezes insuficiente.
P13	Dinâmicas inclusiva; aulas expositivas; e livros e quadros.	Sim, para mobilidade reduzida e TEA.
P14	Dinâmicas inclusiva.	Não.
P15	Atividades em grupo; Aplicação de PEI; e dinâmicas inclusivas.	Sim, TEA e DMU.

Fonte: Da Autora, 2024.

A primeira questão apresentada aos professores abordou as estratégias e recursos utilizados para garantir a participação de toda a turma. O objetivo era mensurar como os professores organizam suas práticas frente ao desafio da inclusão. Costa (2024) e Schirmer (2007) apontam que garantir a inclusão dos alunos PAEE é um desafio. Esses alunos podem apresentar alguma deficiência, mas isso não deve ser um fator determinante para a capacidade de aprendizado. As barreiras podem ser superadas quando são criadas possibilidades de acesso.

Nas respostas dos professores, foi frequentemente destacada a utilização de atividades em grupo. Esse tipo de atividade aproxima os alunos por meio da diferença e da colaboração. Silva (2000) comenta que a identidade do ser humano é estabelecida pela diferença; ou seja, a identidade é forjada ao reconhecer a existência do "outro". Assim, o contato entre alunos com e sem deficiência cria uma relação que beneficia ambos. A formação dos alunos como sujeitos sociais ocorre continuamente na sala de aula, e as ações realizadas em conjunto, com a participação de alunos com diferentes necessidades, são promissoras na construção das identidades.

Entre as respostas dos docentes, também foi observada a proposta de criação do Plano Educacional Individualizado (PEI). De acordo com Pereira e Pereira (2022), o PEI é uma metodologia utilizada com alunos da educação especial, com o objetivo de incluí-los na sala de aula regular e focar no desenvolvimento de suas aprendizagens. A construção do PEI deve ocorrer de maneira colaborativa entre a coordenação pedagógica, professores, família e, em alguns casos, com a participação do próprio estudante. Essa colaboração é necessária para reunir o maior número de informações e, assim, mapear as necessidades do aluno e estabelecer metas de ensino.

Corroborando essa ideia, Glat, Vianna e Redig (2012) citados por Pletsch e Glat (2013) afirmam que o PEI:

Trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito (p. 84).

Na escola, o PEI é um documento que auxilia tanto os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto os professores do ensino regular. Através dele, os professores organizam suas práticas e verificam as necessidades dos alunos.

Outro aspecto analisado neste eixo é a mediação por meio de profissionais de apoio. Na rede estadual do Pará, esse serviço é oferecido por acadêmicos dos cursos de licenciatura, com o objetivo de proporcionar a esses estudantes em formação a oportunidade de contato com a prática docente. Além disso, a função é remunerada, e os acadêmicos recebem vale-transporte fornecido pelo estado. No entanto, a seleção dos acadêmicos ocorre por meio de empresas terceirizadas contratadas via licitação. No contexto educacional, esse processo pode ser entendido como uma forma de terceirização do ensino. Ortiz, Corrêa e Lockmann (2021, p. 132) esclarecem que a "figura do professor parece assim sofrer um processo de

individualização da responsabilidade", o que contribui para a transferência das responsabilidades coletivas para o indivíduo. Dessa forma, o professor passa a ser responsabilizado tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso dos alunos.

Esse processo pode ser interpretado como uma "terceirização do atendimento ao aluno incluso" (Ortiz; Corrêa; Lockmann, 2021, p. 132), uma vez que os professores acabam deixando de elaborar estratégias para garantir a inclusão dos alunos da educação especial, transferindo essa responsabilidade para terceiros.

A responsabilidade pelo processo de inclusão e acesso ao currículo não recai apenas sobre o profissional de apoio, mas também é transferida para os auxiliares e professores do AEE. O Documento Curricular do Estado do Pará (2021) reforça que o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) tem como objetivo fazer com que "a comunidade escolar entenda que o aluno com deficiência é um aluno de todos, ele não é o aluno do professor de SAEE".

No contexto do ensino colaborativo, que é o foco desta pesquisa, a responsabilidade pelos alunos PAEE deve ser compartilhada entre todos os profissionais da educação da escola. É importante destacar que os alunos PAEE são alunos da escola como um todo, e não apenas da Sala de Recursos Multifuncionais.

Esses desvios de responsabilidade são reflexo do não esclarecimento das funções relacionadas aos alunos PAEE. A confusão em torno das atribuições dos profissionais de apoio é o principal fator que sustenta essa hipótese, uma vez que suas funções não são claramente definidas. Bezerra (2020) comenta que a figura do profissional de apoio (monitor ou cuidador) recebe diferentes designações, o que gera equívocos nas expectativas e nas funções atribuídas a ele. Muitas vezes, o trabalho desse profissional é confundido com o de um professor de apoio.

Para esclarecer a função do profissional de apoio (mesmo que não possua formação completa), é importante destacar que, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, ele é responsável por: mediar práticas pedagógicas, auxiliar em atividades curriculares e avaliativas, entre outras funções. Vale ressaltar que o profissional de apoio pode ser responsável por mais de um aluno. Em turmas com mais de um aluno PAEE, esse profissional precisa dividir sua atenção entre os estudantes.

De acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da

acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

A responsabilidade atribuída aos profissionais de apoio, assim como o próprio termo "profissional", parece exigir uma formação completa, o que muitas vezes não acontece. Da mesma forma, atribuir-lhes a função pedagógica, enquanto as normativas o configuram como apoio aos cuidados. No entanto, esses são pontos de vista críticos, que ainda não têm poder transformador sobre as leis e políticas de inclusão.

Segundo Freitas (2008), o sucesso da inclusão depende da capacidade do professor da escola regular de reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, adaptando-se aos diferentes potenciais, estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo-lhes uma educação de qualidade. Nesse sentido, o papel da escola inclusiva é desafiar o que é tradicionalmente ensinado. Os alunos mudaram, e as metodologias de ensino devem acompanhar essas mudanças. Mantoan (2006, p. 198) defende que "[...] devemos reinventar a escola, 'desconstruindo' a máquina obsoleta que a movimenta, os conceitos sobre os quais se fundamentam os pilares teóricos e metodológicos que a sustentam".

Dessa forma, é essencial situar cada profissional no processo de inclusão dos alunos PAEE. Embora suas funções sejam diferentes, professores do ensino regular, professores da educação especial, profissionais de apoio, gestores e a coordenação pedagógica têm papéis bem definidos, com o objetivo maior de garantir a inclusão de todos os alunos.

4.4 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

Este eixo teve por objetivo apresentar as percepções dos professores sobre o ensino colaborativo e sua relação com a inclusão, a partir de suas vivências como docentes. Destaca-se o ensino colaborativo em conjunto com a educação especial, pois, conforme observado nas respostas dos professores, eles estabeleceram critérios de comparação entre os dois temas. Essa associação não é equivocada, já que o ensino colaborativo pode ser visto como uma alternativa eficaz no contexto da educação especial, pois a promove de maneira significativa.

Com base nisso, foi organizado o Quadro 4.4, que apresenta as respostas dos professores sobre suas interpretações, percepções e experiências em relação ao ensino colaborativo.

QUADRO 4.4 – PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO

Sujeito	Categorias do público-alvo da educação especial	Desenvolvimento de atividades juntamente com professores do AEE	Autoavaliação quanto o trabalho com PAEE	Sobre a proposta de ensino colaborativo
P1	As mais diversas DV (Baixa visão/ Cego) Deficiência Múltipla, alunos com Down, TEA.	Auxílio dos professores do AEE	Minha auto avaliação é diária, o ato de ensinar, exige cuidado e dedicação.	Um grande desafio, uma grande missão. O professor deve dominar vários assuntos. Ser polivalente.
P2	A escola recebe um grande número de alunos com variadas deficiências.	Os professores do AEE, são 02 profissionais, que atendem todos os alunos da escola. Não dar tempo para se encontrar e planejar juntos.	Tento fazer o meu melhor. Ainda estou aprendendo a lidar com o grande público da escola.	Uma iniciativa, que vai melhorar o processo de inclusão na escola
P3	São muitos alunos entre eles: TEA, DA, DV, DI e múltipla.	Aula corridas, muitas turmas para planejar. Elas convidam para realizar essa conversa sobre os alunos atendidos.	Mesmo com as dificuldades, realizo um trabalho de forma individualizada, que respeita as especificidades.	É algo inovador para o estado. Ainda não tinha conhecimento. Pode ser uma ideia para a escola.
P4	Todas as deficiências mais comuns têm na escola.	Muitas vezes é possível uma atividade, projeto em conjunto.	Tento fazer o possível na minha disciplina. E conciliar as orientações recebidas nas reuniões pedagógicas.	É muito relevante os estudos sobre o Ensino colaborativo. Pode ser uma vivência nova na escola.
P5	São muitos alunos com Deficiência Intelectual e com TEA.	Gosto de trabalhar em conjunto, e faço um trabalho integrado com AEE.	Faço o possível para os alunos aprenderem.	Seria maravilhoso essa inovação em nossa escola.
P6	Jovens e adultos com deficiências variadas.	Tenho muitas turmas, muitas escolas, minha disciplina às vezes não dar para reunir com outros professores.	Aprendo muito com os alunos da educação especial.	Gosto da ideia, não tem estrutura e a falta de tempo para esses planejamentos da proposta do ensino colaborativo.
P7	Alunos com Deficiência Visual. Def. Física, D.I, TEA e Múltipla.	Os projetos são interdisciplinares, e tento encaixar as ideias com a educação especial.	Sempre busco artigos e estudo sobre as deficiências. O tempo é curto para buscar formações.	É muito bom se colocarmos em prática nas escolas. Um novo caminho para se tentar na educação inclusiva.
P8	Deficiência Visual, Intelectual e Física.	Já faço um trabalho em conjunto com as professoras do AEE.	Estou tentando fazer o meu melhor, enquanto	É uma boa proposta para ser efetivada. Precisamos de apoio

		Elas me orientam em relação as necessidades de alguns alunos.	profissional que atua na educação.	governamental e mais profissionais contratados por meio de concurso público.
P9	Deficiências Visual, Múltipla e Deficiência Física	É um trabalho que acontece sempre que eu sinto dificuldades de avaliar os alunos, recebo orientações.	Estou tentando aprender mais com as especificidades.	Uma possibilidade de acontecer e dar certo.
P10	Muitos alunos com deficiências nas salas. DV, DI, TEA, Surdos e deficiência Múltiplas.	Ainda não consigo fazer um trabalho em conjunto. As aulas são todas preenchidas e tenho outras escolas.	Sempre faço uma autoavaliação das minhas aulas. E procuro melhorar a cada dia na minha prática pedagógica.	Uma proposta boa, se todo o corpo docente e equipe gestora se comprometerem em dar certo.
P11	Deficiência Intelectual, Visual. Auditiva e Surdez	Nos projetos desenvolvidos na escola, há essa união de vários professores.	Os alunos da educação especial são meus mestres. Sou mais humana a cada dia de atuação com o público do AEE.	Entendo como uma partilha de conhecimentos entre os profissionais envolvidos.
P12	Alunos com TEA e Múltipla. Nas salas que trabalho.	Já tive o apoio das profissionais do AEE em minha disciplina.	Faço sempre uma autoavaliação do meu trabalho pedagógico em sala de aula.	Pode melhorar o envolvimento dos alunos do AEE com os profissionais trabalhando juntos.
P13	São muitos alunos na escola. Todas as deficiências.	Organizar momentos de trabalho em conjunto seria um diferencial. A falta de tempo é o fator que não permite essas trocas. Acontecendo mais na semana pedagógica.	Costumo dizer que estou aprendendo todos os dias quando ensino os meus alunos, não só conteúdo. Mas para a vida também.	A ideia de implantação do ensino colaborativo, deve ser uma iniciativa do governo, a escola não tem condições de aplicar em sua totalidade.
P14	São muitos alunos com Síndrome de Down, Surdos e deficientes Visuais.	É uma experiência boa, sempre que posso eu me coloco a disposição dos profissionais do AEE.	Faço minha autoavaliação sempre que possível.	Será uma ideia que depende de todos para ser efetivada.
P15	Só não temos Surdocegos e Altas habilidades. Mas, há uma diversidade muito grande na escola.	Já faço um trabalho integrado com os profissionais da educação especial. Busco ajuda nas atividades para atender ao público com deficiência na sala de aula.	Faço meu trabalho da melhor forma possível. Pesquiso e vou em busca de novos saberes para implementar na minha disciplina.	Trata-se de um desafio para toda a escola. Uma divisão de responsabilidades

Fonte: Da Autora, 2024.

O Quadro 4.4 apresenta as percepções e experiências dos professores quanto ao ensino colaborativo e à inclusão, com foco em quatro dimensões principais: (1) as categorias de alunos PAEE com quem trabalham, (2) o desenvolvimento de atividades em conjunto com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), (3) a autoavaliação dos docentes em relação ao trabalho com alunos PAEE e (4) a visão dos professores sobre a proposta de ensino colaborativo.

Na primeira dimensão, as categorias de alunos PAEE com os quais os professores trabalham, os docentes relatam uma ampla diversidade de deficiências entre os alunos PAEE em suas turmas. As deficiências incluem Deficiência Visual (DV), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Múltipla e Física, e Síndrome de Down, entre outras. O destaque dessa diversidade implica um desafio para os docentes, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para atender adequadamente às necessidades específicas de cada aluno.

A variedade de deficiências presentes nas salas de aula evidencia a importância de um planejamento colaborativo entre os professores regulares e os do AEE, permitindo que as intervenções pedagógicas sejam personalizadas e eficazes. Essa diversidade também reforça a necessidade de formações contínuas e especializadas para os professores, que mencionam em várias respostas as dificuldades em lidar com as especificidades dos alunos.

Na segunda dimensão, sobre o desenvolvimento de atividades com professores do AEE, a colaboração entre os professores do ensino regular e os do AEE é percebida de maneiras variadas. Alguns docentes (P5, P8, P15) já realizam um trabalho integrado e contam com o apoio constante das professoras do AEE. Eles relatam que essa parceria é fundamental para atender adequadamente os alunos com deficiência, ajudando a adaptar as atividades e a planejar as aulas de maneira mais inclusiva.

No entanto, vários professores (P2, P6, P10, P13) apontam dificuldades em estabelecer um trabalho colaborativo mais efetivo devido à falta de tempo, excesso de turmas e carga horária. A ausência de encontros regulares entre os professores de educação regular e do AEE é um obstáculo, como evidenciado pela P2, que relata que apenas dois professores de AEE atendem toda a escola, o que inviabiliza um planejamento conjunto frequente. Essa limitação compromete o potencial de implementação do ensino colaborativo de forma mais ampla.

Com relação à terceira dimensão, autoavaliação dos professores quanto ao trabalho com PAEE, revela uma conscientização geral sobre a necessidade de aprimoramento

contínuo no trabalho com alunos PAEE. Muitos professores (P1, P4, P7, P10) expressam que estão sempre buscando melhorar suas práticas, refletindo sobre suas aulas e adaptando suas estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos. Alguns relatam que aprendem diariamente com seus alunos da educação especial (P6, P11), o que sugere que o contato com esses alunos também proporciona crescimento pessoal e profissional.

Por outro lado, outros docentes (P3, P12) indicam que, embora façam o possível para oferecer uma educação de qualidade, ainda enfrentam desafios significativos. A falta de formação específica e o pouco tempo para estudar as especificidades de cada deficiência são barreiras mencionadas. A autoavaliação reflete, assim, um esforço contínuo para atender às demandas da inclusão, mas também revela a necessidade de mais apoio institucional.

Por fim, na última dimensão, sobre as propostas de ensino colaborativo, os professores veem o ensino colaborativo como uma proposta positiva e promissora, com o potencial de melhorar o processo de inclusão escolar. Muitos docentes (P1, P4, P5, P7) consideram o ensino colaborativo um desafio, mas ao mesmo tempo, uma oportunidade de promover práticas pedagógicas mais inclusivas. Eles acreditam que, se implementado corretamente, poderia transformar a realidade escolar, proporcionando uma educação mais integrada e acessível para os alunos PAEE.

No entanto, a implementação dessa proposta enfrenta obstáculos estruturais, como a falta de tempo para planejamento conjunto e a ausência de políticas governamentais de suporte. Professores como P8 e P13 destacam que, para o ensino colaborativo ser efetivo, é necessário um apoio governamental mais robusto, com a contratação de mais profissionais e uma maior infraestrutura. Sem esses recursos, os docentes consideram difícil colocar a proposta em prática de forma eficiente.

De modo geral, neste eixo, o ensino colaborativo foi visto como uma oportunidade de crescimento profissional e um caminho para melhorar a inclusão nas escolas. As experiências já vivenciadas pelos professores indicam que, com um planejamento adequado e uma abordagem integrada, o ensino colaborativo pode ser um fator decisivo para promover uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Corroborando os resultados da pesquisa e os relatos do grupo focal, considera-se que o ensino colaborativo deva ser concebido como uma filosofia central da escola, orientando todas as suas práticas pedagógicas. Para promover efetivamente o ensino colaborativo no ambiente escolar, é essencial que ele se torne uma prática constante e integrada à rotina da escola, com ênfase no planejamento conjunto entre os professores do ensino regular e os

profissionais do AEE. Para viabilizar isso, é necessário que sejam feitas adequações estruturais, incluindo a reorganização do tempo e das atividades por parte da equipe pedagógica, de modo a garantir momentos específicos e dedicados ao planejamento colaborativo. Esses momentos podem ser incorporados, por exemplo, às reuniões pedagógicas, criando um espaço contínuo de troca e construção coletiva.

4.4.1 Práticas e vivências colaborativas

O grupo focal gerou três vivências importantes. A primeira ocorreu em 29 de agosto deste ano, com a turma do 3º ano do turno vespertino, que possui três alunos do público-alvo da educação especial (PAEE): um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 1, um com deficiência intelectual e um com deficiência múltipla. Nessa vivência, foram realizadas atividades com toda a turma, e os professores do ensino regular organizaram um encontro com a equipe do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), atuando como colaboradores e ouvintes.

O tema abordado foi a sensibilização sobre as deficiências presentes na escola, trabalhado através da aula de arte, utilizando o "teatro do oprimido". Os alunos desempenharam um papel central, representando como é estar "na pele" de uma pessoa que enfrenta o preconceito diário em uma sociedade que ainda a exclui por falta de informação. A atividade foi considerada bem-sucedida, pois todos os alunos e professores demonstraram grande interesse e envolvimento.

FIGURA 4.1 – ALUNOS EM VIVÊNCIA



Fonte: Da Autora, 2024.

A segunda vivência ocorreu em 30 de agosto, com a turma da 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que contou com a participação de 28 alunos, dos quais cinco apresentavam deficiências, conforme descrito na Tabela 7. A atividade foi realizada na disciplina de matemática, onde todos os alunos trabalharam juntos com o auxílio de materiais concretos para aprender sobre frações. As duas professoras dividiram as responsabilidades e a professora colaboradora não se limitou apenas ao atendimento dos alunos com deficiência, envolvendo todos os estudantes na atividade. Isso reflete a abordagem defendida por Ferreira (2013, p. 10), que afirma: “Cada aluno merece ser olhado como uma pessoa constituída por múltiplos elementos e uma história própria; o que fazer ou como ensinar não depende de uma receita pedagógica baseada na deficiência ou no grau de gravidade”.

A vivência destacou o potencial do ensino colaborativo e a interação entre a sala de aula regular e a educação especial, promovendo reflexões sobre como essas práticas podem contribuir para a construção de espaços mais inclusivos.

FIGURA 4.2 – ALUNOS EM AULA



Fonte: Da Autora, 2024.

A terceira vivência ocorreu em 4 de setembro, com a turma do 2º ano do EJA (Concluintes), que conta com dois alunos PAEE, ambos integrados e participativos nas atividades da turma. O foco dessa vivência foi maximizar a participação dos alunos em disciplinas que exigem práticas mais investigativas, como matemática e ciências. Para enfrentar esse desafio, os professores se uniram em um trabalho colaborativo. O objetivo não foi atender apenas aos alunos PAEE, mas a toda a turma.

Conforme Silva (2020) afirma, “ambos os profissionais devem estar voluntariamente engajados na tomada de decisões”. Seguindo essa perspectiva, a atividade de pesquisa sobre

o meio ambiente da escola foi realizada com a participação de todos os alunos, que realizaram uma pesquisa de campo e desenvolveram ações para melhorar o ambiente escolar, como a confecção de placas e a pintura do muro.

As três vivências descritas demonstram o impacto positivo do ensino colaborativo quando aplicado de forma integrada e inclusiva. Em cada uma dessas experiências, observou-se que a colaboração entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE foi essencial para promover o engajamento de todos os alunos, tanto do público-alvo da educação especial (PAEE) quanto dos demais.

Essas vivências permitiram que os alunos PAEE se integrassem plenamente às atividades, ao mesmo tempo em que toda a turma se beneficiou do aprendizado conjunto e da troca de experiências. O uso de metodologias interativas, como o teatro do oprimido, o trabalho com materiais concretos em matemática e a pesquisa de campo sobre o meio ambiente, foram exemplos de como a inclusão pode ser praticada de forma natural, envolvendo toda a comunidade escolar.

O sucesso dessas práticas reforça a importância de continuar investindo no ensino colaborativo como uma metodologia que transcende o atendimento específico aos alunos com deficiência, abrangendo toda a sala de aula. O fortalecimento desse modelo, com momentos dedicados ao planejamento conjunto e à reflexão pedagógica, pode contribuir significativamente para a construção de uma escola mais inclusiva, onde todos os alunos são valorizados em suas singularidades e potencialidades.

4.5 POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Este eixo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades relacionadas à implementação de uma proposta de ensino colaborativo. Conforme discutido anteriormente, o ensino colaborativo oferece várias oportunidades para o desenvolvimento de práticas inclusivas. No entanto, os relatos dos professores e as experiências vivenciadas também revelam barreiras significativas que precisam ser superadas.

O Quadro 4.4, apresentado a seguir, organiza os principais desafios e possibilidades apontados pelos professores. Esses pontos fornecem uma visão clara de como o ensino colaborativo pode ajudar a superar os obstáculos encontrados na prática pedagógica:

QUADRO 4.5 – DESAFIOS PARA INCLUSÃO

Sujeito	Desafios	Possibilidades
P1	A adaptação de conteúdos/atividades para esses alunos, pois cada um tem uma característica diferente, então, cada um precisa ser atendido em sua necessidade.	Fazer um trabalho em conjunto, conseguir articular no planejamento e no PPP da escola momentos para discussão sobre os alunos do AEE.
P2	A falta de conhecimento de cada deficiência, transtornos do desenvolvimento e outros desafios do cotidiano em relação a evasão de alunos.	Acessar os alunos e permitir atividades que são capazes de desenvolver.
P3	A falta de mediadores e de plataformas que possam auxiliar na produção de atividades adaptadas para meu componente curricular.	A contratação de mais profissionais para a entrada da Educação Especial por meio de concurso público.
P4	Falta de mais condições didáticas para o professor utilizar em sala de aula adaptado para o aluno, não sobrecarregando o profissional lotado no AEE.	Estudos e encontros que sejam práticos e viáveis ao professor participar.
P5	O maior desafio é a quantidade de alunos com deficiência na mesma sala de aula, em suas diversas especificidades.	Investimento na Formação Continuada dos docentes e na estrutura física da escola.
P6	Atender as diversas categorias do público da educação especial.	Formação continuada na escola ou pela SEDUC.
P7	A adequação dos conteúdos curriculares, além das diversas especificidades de cada “PCD”	Aprender junto com os professores do AEE a realizar as adequações para cada aluno e necessidades.
P8	Na maioria das vezes: falta de recursos, desvalorização dos professores; falta de infraestrutura física e pedagógica.	Melhorar questões pertinentes a estrutura física (nem todas as salas com ar-condicionado) e formação do corpo docente da escola.
P9	Planejar atividades individualizadas para cada aluno especial. Ter tempo de atender e dar atenção para cada um da turma de mais de três alunos especiais.	Planejamento em conjunto com as necessidades específicas de cada turma e aluno, para assim, desenvolver e atender a demanda existente na escola.
P10	Falta de recursos adequados, sensibilização dos alunos, falta de apoio da família e parceiros.	Formação de professores.
P11	Salas cheias, com muitos alunos precisando de atendimento especializado; falta de material de apoio, falta de cursos.	Promover mais cursos por parte da SEDUC e momentos de formação na escola.
P12	Tempo de aula, poucos ou nenhum auxiliar que atenda todas as salas, necessidades individuais e gerais que demandam tempo e atenção.	Mais tempo para o planejamento das aulas. O professor que trabalha os três turnos, não tem tempo para fazer um planejamento que atenda todas as necessidades.
P13	Atender toda a turma com práticas inclusivas, muitos alunos em uma mesma sala, com deficiências diferentes.	Estudar mais sobre o assunto que aborda sobre as deficiências na escola.
P14	Despreparo do professor ao lidar com a diversidade.	Oferecer condições para a educação inclusiva e suporte profissional.

P15	Desafios com os alunos com deficiência visual(cego) por se tratar do Sistema Braille.	Formar os professores para desenvolverem práticas inclusivas em sala de aula no ensino regular. Quando os profissionais do AEE estão em sala de recursos, fica difícil o professor sozinho dar conta da demanda existe em sala.
------------	---	---

Fonte: Da Autora, 2024.

Um dos desafios mais recorrentes mencionados pelos professores é a adaptação dos conteúdos e atividades para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A diversidade de deficiências presentes nas salas de aula exige que o docente desenvolva abordagens pedagógicas diferenciadas para cada aluno. Embora a adaptação seja considerada como uma prática inclusiva por muitos, o termo “adaptação” está passando por discussões, pois parece ser utilizado na ausência de algo, como se o aluno com deficiência fosse inacabado, quando o que se almeja é levá-los a potencializar suas competências. Costa (2024), investigando alunos com deficiência nas regiões ribeirinhas do interior de Santarém, sugere que para esses sujeitos é necessário fomentar a criação de recursos e distanciar-se da adaptação.

Muitos professores também destacam a falta de conhecimento sobre as diferentes deficiências, o que os faz sentir despreparados para lidar com as especificidades de cada caso, prejudicando o processo de inclusão.

Além da falta de formação adequada, a infraestrutura insuficiente e a escassez de recursos pedagógicos são obstáculos recorrentes no dia a dia escolar. Professores relatam a falta de materiais adaptados e a ausência de auxiliares em sala de aula, o que dificulta o atendimento personalizado aos alunos PAEE. Outro fator que agrava essa situação é a sobrecarga de alunos com deficiência em uma mesma turma. A presença de vários alunos com diferentes necessidades específicas em uma única sala de aula gera dificuldades para o professor, que não consegue dar a atenção necessária a todos os estudantes, comprometendo a qualidade do ensino.

De acordo com os relatos dos professores, são muitas as dificuldades encontradas ao longo das práticas pedagógicas em sala de aula regular. Essa realidade fica evidente nos relatos a seguir:

O maior desafio é a quantidade de alunos com deficiência na mesma sala de aula, em suas diversas especificidades (P5).

A adequação dos conteúdos curriculares, além das diversas especificidades de cada PCD (P7).

Na maioria das vezes: falta de recursos, desvalorização dos professores; falta de infraestrutura física e pedagógica (P8).

Apesar dos desafios mencionados, os professores identificam várias possibilidades para melhorar a inclusão nas escolas por meio do ensino colaborativo. Uma das soluções mais destacadas é o planejamento colaborativo entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE. Essa prática permite uma melhor articulação das atividades, garantindo que as necessidades específicas dos alunos PAEE sejam contempladas de forma eficaz. A colaboração entre os profissionais alivia a sobrecarga dos docentes e proporciona uma abordagem mais integrada e eficiente.

Outro ponto positivo apontado pelos professores é a formação continuada, que aparece como uma das principais soluções para superar o despreparo em relação à inclusão de alunos com deficiência. Investir na capacitação contínua dos professores pode melhorar significativamente sua capacidade de adaptação curricular e de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A formação continuada, quando bem direcionada às necessidades reais dos docentes, promove o desenvolvimento das competências necessárias para que eles trabalhem com alunos PAEE de maneira mais eficiente.

Além disso, a melhoria da infraestrutura escolar é vista como uma possibilidade concreta de avanço. A contratação de mais profissionais especializados por meio de concurso público, bem como a disponibilização de recursos pedagógicos adaptados e melhorias nas condições físicas das escolas, como a climatização das salas de aula, são medidas que podem contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Com uma infraestrutura adequada e uma equipe mais completa, as escolas teriam condições de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, respeitando suas individualidades.

Outra possibilidade destacada é a flexibilização do currículo, que surge como uma ferramenta importante para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A adequação curricular, em conjunto com o apoio dos profissionais do AEE, pode garantir que os alunos PAEE tenham acesso ao conteúdo de maneira significativa, respeitando suas capacidades e potenciais. A flexibilização do currículo não deve ser vista como uma redução dos padrões de qualidade, mas como uma forma de ajustar a abordagem educacional para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e desenvolver-se plenamente.

Em suma, a implementação do ensino colaborativo nas escolas enfrenta desafios estruturais e pedagógicos significativos, como a falta de formação adequada, recursos

insuficientes e sobrecarga de trabalho dos professores. No entanto, as possibilidades trazidas pelo planejamento colaborativo, pela formação continuada e pela flexibilização curricular oferecem caminhos viáveis para superar essas barreiras. Para que essas possibilidades se concretizem, é necessário um esforço conjunto entre professores, equipe pedagógica, gestores escolares e políticas públicas que garantam o suporte necessário. Quando bem implementado, o ensino colaborativo pode transformar o ambiente escolar, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e eficaz para todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as possibilidades de implementação de uma proposta de ensino colaborativo em uma escola polo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Santarém, Pará. Os objetivos específicos incluíram identificar os desafios, necessidades, obstáculos e práticas de superação para a construção do ensino colaborativo entre professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE); propor um guia orientador para a implementação dessa abordagem; e compreender as concepções dos professores envolvidos sobre o ensino colaborativo.

Os resultados obtidos indicam que a pesquisa alcançou os objetivos propostos. A análise das práticas pedagógicas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio demonstrou que há um ambiente favorável para a implementação do ensino colaborativo, principalmente pelo interesse e engajamento dos professores tanto do ensino regular quanto do AEE. As vivências e interações observadas revelaram uma colaboração crescente entre os dois segmentos profissionais, o que possibilitou avanços no atendimento das necessidades dos alunos com deficiência.

O estudo também identificou que, embora o ensino colaborativo traga benefícios significativos para a inclusão, sua plena implementação enfrenta desafios, como a falta de tempo para planejamentos conjuntos, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a sobrecarga de trabalho dos professores. Tais obstáculos reforçam a necessidade de investimento em políticas públicas que promovam a formação continuada dos docentes, bem como melhorias na infraestrutura escolar e na contratação de profissionais especializados. Essas questões são essenciais para garantir que o ensino colaborativo seja efetivo e sustentável.

Uma das contribuições mais relevantes da pesquisa foi a constatação de que a simples presença dos alunos PAEE nas salas de aula regulares não é suficiente para assegurar a inclusão. A verdadeira inclusão exige que esses alunos tenham acesso ao currículo, à aprendizagem e à socialização, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A prática do ensino colaborativo, aliada à formação continuada dos professores, mostrou-se uma ferramenta poderosa para promover esse processo, pois fortalece o planejamento conjunto e a articulação entre os diferentes profissionais da escola.

Em relação às limitações da pesquisa, um ponto a ser destacado é o fato de que, devido ao tempo e ao foco da investigação, não foi possível explorar em profundidade a

percepção da equipe gestora da escola sobre a proposta do ensino colaborativo. Embora tenha sido observado um apoio por parte da gestão escolar, a falta de relatos mais detalhados limitou a compreensão de como a gestão pode influenciar ou facilitar a implementação do ensino colaborativo de forma mais estruturada. Além disso, a pesquisa concentrou-se em uma única escola, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos educacionais.

Para futuras pesquisas, seria relevante ampliar o escopo da investigação, incluindo mais escolas com perfis diferentes, para compreender como o ensino colaborativo pode ser implementado em outros contextos e realidades educacionais. Além disso, futuros estudos poderiam explorar o papel da equipe gestora com maior profundidade, uma vez que o apoio institucional é fundamental para o sucesso de práticas colaborativas. Também seria interessante investigar o impacto do ensino colaborativo a longo prazo, tanto no desenvolvimento dos alunos PAEE quanto na formação continuada dos professores.

Por fim, a proposta de ensino colaborativo na escola, foco deste pesquisa, não visa substituir o AEE, mas sim atuar de forma complementar. O alinhamento entre o AEE e o ensino regular é crucial para que as práticas inclusivas se tornem mais eficazes, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos. O ensino colaborativo oferece uma abordagem que pode transformar a dinâmica escolar, mas para que essa transformação ocorra, é necessário que haja investimentos contínuos em formação, infraestrutura e apoio institucional.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.; ALVES, F. Educação inclusiva: avanços e desafios. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 33, p. 23-38, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.
- BARRETO, A. Acesso à formação continuada de professores em áreas remotas: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Rural**, v. 3, n. 2, p. 45-62, 2019.
- BARROS, S.; RODRIGUES, L. Resistência à mudança na educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Cadernos de Educação Inclusiva**, v. 17, n. 1, p. 67-84, 2019.
- BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva. **Roteiro**, v. 46, 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, nº 221, p.12.
- BRASIL. **Nota técnica nº 4, 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação no Censo Escolar. 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7999490/mod_resource/content/1/notatecnica04.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, nº190, p. 17.
- BUENO, J. G. S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações**. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Org.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999. p. 149-164.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, 2001.

COSTA, F. A. A. **A formação continuada de professores do ensino regular na inclusão da pessoa com deficiência em escolas ribeirinhas de Santarém – Pará**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2024.

COSTA, L. G. S. **Estratégias de ensino colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE**. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru, 2021.

DANTAS, S. R. G. P. **Formação continuada de professores pela perspectiva colaborativa: uma proposta para práticas inclusivas**. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, 2019.

ELLIOT, J. Developing hypotheses about classrooms from teachers' practical constructs: an account of the work of Ford teaching project. **Interchange**, v. 7, n. 2, p. 2-22, 1976.

ELLIOT, J. Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 6, n. 1, p. 1-26, 1990.

ELLIOT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies**, v. 10, n. 4, p. 351-355, 1978.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

FERREIRA, B. C.; et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, n. 29, 2007. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas>. Acesso em: 06 jan. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. **A pedagogia da pesquisa-ação**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. Anais Curitiba: Endipe, 2004.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. I, n. 1, p. 64-70, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GONÇALVES, M.; RAMOS, A. Desafios da formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 123-140, 2018.

GRAZZINOLI, R. X. **Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora: um estudo de caso**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008. 136 p.

LEWIN, K. **Action research and minority problems**. *Journal of Social Issues*, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 22-22, 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 139-151, 2014.

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar**. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. cap. 2, p. 36-56.

ORTIZ, C. O.; CORRÊA, C. B.; LOCKMANN, K. **Os alunos com deficiência no ensino remoto emergencial**. In: TRAVERSINI, C. S.; SPERRHAKE, R.; LOCKMANN, K. (Org.). *Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 01, de 05 de janeiro de 2010**. Aprova a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PA_RESOLUC387C383O20001.201020REGULAMENTAC387C383O20EDUC.20BAS.20atualizada20em2001.06.2015_0.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

PARÁ. **Instrução normativa n° 10, de 9 de novembro de 2018**. Regulamenta os procedimentos para cadastro de oferta de vagas, matrícula de alunos novos, confirmação de

matrícula, rematrícula, transferência de alunos, formação de turmas, enturmação da rede pública estadual de ensino e, dá outras providências. 2018. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/4479>.

PARÁ. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>.

PASSOS, S. F. C. S. **Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

PEREIRA, M. A. M.; PEREIRA, A. P. C. Planejamento educacional individualizado: desafios e avanços nas práticas colaborativas de ensino. **Colloquium Humanarum**, v. 19, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4180>. Acesso em: 10 out. 2024.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poésis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTARÉM. **Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. 2015.

SANTOS, C. Políticas educacionais para a inclusão no Brasil: avanços e desafios. **Revista Educação em Debate**, v. 37, n. 68, p. 7-21, 2015.

SANTOS, R. M. **Problematizando a educação especial e inclusiva: o Plano Municipal de Educação 2015-2025/Santarém – Pará**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2022.

SILVA, E.; OLIVEIRA, L. Formação continuada de professores: desafios e perspectivas no contexto brasileiro. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 42, p. 125-144, 2017.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020. 295 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, T. T. da (Org.); HALL, S.; WOODWARD. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, M. A. **Sobre o conceito de prática pedagógica.** In: SILVA, M. C. B. (Org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. v. 1, p. 38-65.

SOUZA, R.; FONSECA, F. **Formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva:** desafios e perspectivas. Educação Especial em Foco, v. 29, n. 2, p. 37-52, 2016.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve: Revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011.

APÊNDICE A – FONTES

- P1 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 03 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P2 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 03 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P3 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 03 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P4 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 04 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P5 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 04 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P6 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 04 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P7 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 10 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P8 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 10 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P9 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 17 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P10 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 17 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P11 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 17 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P12 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 17 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P13 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 17 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P14 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 17 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.
- P15 (professor). **Questionário concedido a Ana Cleude Costa Santana.** Santarém, PA, 17 jun. 2024. Impresso e Transcrição. Acervo pessoal de Ana Cleude Costa Santana.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO COLABORATIVO

Prezados professores,

É com muita satisfação que venho apresentar essa sondagem sobre Formação Continuada e o Ensino Colaborativo. O objetivo de colher sua percepção sobre a formação em serviço e oferecer encontros de formação na área da pesquisa de Mestrado intitulada: “Ensino Colaborativo e a formação continuada: Fortalecendo a parceria entre professores do AEE e do Ensino Regular em Santarém-PA.”

Serão destacados 4 (quatro) eixos de investigação: A) Composição do corpo docente; B) Formação Docente; Percepções sobre a Inclusão e práticas Inclusivas D) Percepções sobre o Ensino Colaborativo e as Possibilidades e desafios sobre o processo de inclusão.

Conto com sua colaboração e agradeço antecipadamente por dedicar um tempo para responder.

1. Informações pessoais:

Idade:

Sexo: () Feminino () Masculino

2. Atuação profissional:

Tempo de Serviço no Magistério: _____

Vínculo: () Efetivo () Temporário

Tempo de trabalho na escola Ezeriel Mônico de Matos: _____

3. Em que nível que atua?

() Ensino Fundamental () Ensino Médio

4. Formação Acadêmica:

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

5. FORMAÇÃO CONTINUADA

5.1 Você já participou de alguma formação específica na área da Educação Especial?

() Sim, qual a formação?

() Não, na sua opinião qual a importância de cursos e/ou capacitação para a área da Educação Especial?

5.2 Em que área que você já participou de formação continuada?

() Legislação da Educação Especial

- Curso de Libras
- Curso de Braille
- Ensino Colaborativo
- Transtorno do Espectro Autista (TEA)
- Outros

5.3 A Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), oferece formação continuada para professores?

- Sim
- Não
- Às vezes

Se a resposta for sim, qual a formação?

4. PERCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO E PRÁTICAS INCLUSIVAS

4.1 Quais estratégias e recursos você utiliza para obter a participação de toda a turma?

- Atividades em grupo
- Aplicação de um plano educacional individualizado
- Ensino através de dinâmicas inclusivas
- Aula expositiva, livros e quadro
- Outros

4.2 Durante as aulas, há mediação por um profissional de apoio?

- Sim
- Não

Se sim, para quais os alunos?

4.3 Quais as categorias do público-alvo da Educação Especial têm em sua sala de aula de ensino regular?

5. PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

5.1 Quais os desafios e/ou dificuldades enfrentados em sala de aula com o Público-alvo da Educação Especial?

5.2 Qual sua opinião sobre trabalhar com o Ensino Colaborativo? Profissional do AEE e o ensino regular em conjunto?

6. POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

6.1 Quais as possibilidades e desafios sobre o processo de Inclusão na escola Ezeriel Mônico de Matos?

6.2 Como você se autoavalia quanto ao trabalho com o público-alvo do AEE?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: **“Ensino Colaborativo e a Formação Continuada: Fortalecendo a parceria entre professores do AEE e do Ensino Regular em Santarém-PA”**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias: a primeira será mantida sob a guarda e confidencialidade do(a) Pesquisador(a) responsável, e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável **ANA CLEUDE COSTA SANTANA**, através do telefone **(93) 99241-4224** ou do e-mail **anacleudecs@gmail.com**. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (situado na Avenida Gen. Carlos Cavalcanti, nº 474, Campus: Uvaranas, Bloco da Reitoria, Sala 22, Bairro: Uvaranas, CEP 84030-900, Ponta Grossa, Paraná) pelo telefone (42) 3230-3282 ou pelo e-mail **propespsecretaria@uepg.br**.

1. Justificativa, objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pela implementação de uma proposta de formação continuada para professores no município de Santarém-PA, em uma escola da rede estadual de ensino, com ênfase no ensino colaborativo entre os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os do ensino regular, para melhor atender o público-alvo da educação especial e garantir a sua permanência com qualidade nas salas de aula de uma escola da rede estadual do município de Santarém-PA.

O processo de inclusão causa mudanças de perspectivas educacionais, pois não se limita aos alunos público-alvo da educação especial na escola, mas apoia todos: professores, alunos, pessoal de apoio, corpo técnico e administrativo, para que todos obtenham sucesso. Essa constatação indica a necessidade de formação de todos os envolvidos na escola, professores bem qualificados para lidar no dia a dia da sala de aula com os alunos com deficiência e a atuação conjunta de todos no processo de planejamento. Além disso, os estudos e pesquisas atuais apontam para o trabalho colaborativo como uma estratégia que pode ser colocada em prática nas escolas, com o enfoque de dividir responsabilidades, ou

seja, encontrar respostas em práticas que beneficiem tanto os alunos público da Educação Especial como os demais alunos matriculados nas escolas da Educação Básica.

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar as possibilidades de implementação de uma prática de ensino colaborativo que favoreça o trabalho conjunto entre professores do AEE e do ensino regular, visando à melhoria das práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e está baseada no método de pesquisa-ação colaborativa.

Para a coleta de dados será aplicada um questionário de sondagem sobre a percepção dos participantes quanto ao Ensino Colaborativo. A abordagem será pautada na pesquisa-ação, que é definida por Thiollent (2005, p. 16) como um “tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Para os participantes da pesquisa, existe um desconforto relacionado a:

- a) Constrangimento para responder alguma pergunta realizada durante a entrevista;
- b) Cansaço ao responder o questionário durante a entrevista;
- c) Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações das entrevistas.

Os riscos devem ser ponderados entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos.

Os benefícios oriundos de sua participação serão:

- a) O desenvolvimento da competência de todos os professores do ensino regular, que melhorará o uso de estratégias para a permanência com qualidade dos alunos público-alvo da educação especial;
- b) A formação continuada pode estabelecer o ensino colaborativo entre os professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como alternativa de trabalho que busca garantir a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- c) Maior participação social dos alunos público-alvo da Educação Especial na sociedade, com a educação de qualidade dos conhecimentos adquiridos em salas de aula que valorizam a participação ativa de todos os alunos.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

A pesquisadora tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente desta pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa acima descrita.

Santarém-PA, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante (quando possível)

Assinatura do responsável pela pesquisa