

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

RAFAELLA HANAUER BENEDETTI

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFISSIONAIS DO AEE E DO ENSINO
REGULAR E SEU PAPEL FORMATIVO PARA O APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR**

**PONTA GROSSA
2024**

RAFAELLA HANAUER BENEDETTI

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFISSIONAIS DO AEE E DO ENSINO
REGULAR E SEU PAPEL FORMATIVO PARA O APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Educação Especial Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa por meio do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional de Educação Inclusiva (PROFEI).

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski

**PONTA GROSSA
2024**

B462 Benedetti, Rafaella Hanauer
O trabalho colaborativo entre profissionais do AEE e do ensino regular e seu papel formativo para o apoio à inclusão escolar / Rafaella Hanauer Benedetti. Ponta Grossa, 2024.
103 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Everson Manjinski.

1. Atendimento educacional - especializado. 2. Ensino regular. 3. Inclusão escolar. 4. Práticas colaborativas. 5. Processo formativo. I. Manjinski, Everson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.19

RAFAELLA HANAUER BENEDETTI

O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFISSIONAIS DO AEE E DO ENSINO
REGULAR E SEU PAPEL FORMATIVO PARA O APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa, por meio do programa de pós-graduação em rede na de educação inclusiva – PROFEI.

Ponta Grossa, 30 de outubro de 2024

Documento assinado digitalmente



EVERSON MANJINSKI

Data: 21/11/2024 14:53:27-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Everson Manjinski– Orientador
Doutor em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente



RITA DE CASSIA DA SILVA OLIVEIRA

Data: 26/11/2024 15:14:46-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira (PROFEI/UEPG)

Documento assinado digitalmente



MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA

Data: 21/11/2024 15:26:53-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Marineiva Moro Campos de Oliveira (PPGE/UNESC)

Dedico minha dissertação aos meus colegas de profissão, que acreditam, dedicam e participam do processo de construção de uma sociedade equânime e inclusiva. Que enxergam nos desafios oportunidades de aprimoramento a fim de buscar estratégias para garantir o direito de acesso à educação para todos.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo todos os professores que fizeram parte de toda a minha trajetória desde a Educação Infantil até aos que contribuíram para que essa dissertação fosse possível. À sua maneira, vocês tiveram um papel essencial para que eu pudesse ingressar no universo acadêmico da pesquisa, me incentivaram e aguçaram minha sede de pesquisar e investigar novos conhecimentos e saberes.

Agradeço ao meu professor orientador Dr. Everson Manjinski e aos professores da minha Banca, pela partilha de conhecimentos, pela disponibilidade, sugestões e orientações.

À Cassandra Fiore que desde o início acreditou em meu potencial e investiu em meu aperfeiçoamento. Com atenção, experiência e disponibilidade me guiou para que fosse viável o meu ingresso no mestrado e na realização da minha pesquisa.

Agradeço a toda a equipe da Educação Especial da Rede Municipal de Pinhais com vocês continuo aprendendo e me desenvolvendo sem deixar de acreditar em novas possibilidades. À todas e a todos meu respeito e gratidão!

À minha família!

Ao meu marido Artur Luiz Zanon Filho, companheiro de toda a vida, agradeço por todo o apoio, por estar por perto e se fazer presente nos momentos de alegrias, mas também nos de angústias. Pelo apoio tecnológico, por estar presente com nosso filho nos momentos que precisei estar ausente, pelas recomendações e reflexões acadêmicas e de vida, que partilhamos em nossos jantares. Ao meu pequeno, Artur Luiz, com sua grandiosidade e sabedoria sempre me inspirando e me impulsionando a buscar ser uma pessoa melhor todos os dias. Amo vocês de todo o meu coração!

Aos meus queridos pais, Sadi Benedetti e Rita Ilse Hanauer, que sempre acreditaram e investiram em minha educação. Sem vocês, nada disso seria possível. À minha querida sogra, Margarete A. Bunn, que com sua sabedoria, me inspirou a compreender diferentes perspectivas.

Agradeço as amigas que não desistiram de mim nesse período e aos colegas que conheci, nas companhias de aulas e supervisões, em especial a querida colega Sandra, pelos momentos de partilha, foi muito bom estarmos em companhia neste percurso do mestrado!

Por fim, agradeço à Universidade Estadual de Ponta Grossa e ao Programa de pós-graduação em rede nacional de educação inclusiva (PROFEI) pela o

de formação acadêmica, que, por meio de meu estudo, espero retribuir à Universidade Pública e colaborar com a sociedade.

"A inclusão não é apenas sobre colocar as crianças em sala de aula, mas sobre transformar a sala de aula para atender às necessidades de todas as crianças."
(Carol Ann Tomlinson)

RESUMO

O apoio pedagógico especializado para os profissionais que atuam em salas de aula no ensino regular tem se mostrado cada vez mais necessário. Em resposta a essa demanda, as práticas colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais que atendem os educandos no ensino regular podem ser um modelo de trabalho produtivo. Ao considerar a relevância destas proposições, este estudo qualitativo de caráter exploratório teve como objetivo investigar experiências práticas de trabalho colaborativo realizadas em escolas municipais de um município de grande porte da Região Metropolitana de Curitiba/PR, no atendimento dos educandos público-alvo da educação especial (PAEE) no ensino regular e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF). A partir dessas reflexões a pesquisa parte da seguinte pergunta: como a escola pode melhor atender as especificidades do educando PAEE, trabalhando de forma colaborativa entre ensino regular e SRMF? Além disso, busca analisar as tentativas provenientes dessa parceria, em busca de minimizar as barreiras educacionais no contexto escolar. Os resultados indicam a importância do trabalho colaborativo para ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem, sendo este um possibilitador para o co-planejamento e a ampliação do conhecimento dos profissionais envolvidos, com avanços visíveis observados durante o processo a partir do compartilhamento dos resultados e do processo formativo estabelecido por meio dessa parceria. Este estudo reforça a relevância da parceria para a construção de um modelo de trabalho pedagógico mais rico e significativo, além de destacar a necessidade da formação continuada e colaborativa como caminho para melhorar a qualidade do ensino inclusivo, atendendo às diferentes necessidades educacionais especiais apresentadas pelos educandos.

Palavras-chave: Práticas colaborativas; processo formativo; atendimento educacional especializado; ensino regular; inclusão escolar.

ABSTRACT

Specialized pedagogical support for professionals working in regular classrooms has proven increasingly necessary. In response to this demand, collaborative practices between the Special Education Service (AEE) teacher and professionals working with students in regular education can serve as a productive working model. Considering the relevance of these propositions, this qualitative exploratory study aimed to investigate practical experiences of collaborative work carried out in municipal schools of a large city in the Metropolitan Region of Curitiba, Paraná, in serving students who are the target audience of special education (PAEE) in regular classrooms and Multifunctional Resource Rooms (SRMF). Building on these reflections, the research is guided by the following question: How can schools better meet the specific needs of PAEE students by fostering collaboration between regular education and SRMF? Furthermore, it seeks to analyze the outcomes of this partnership in minimizing educational barriers in the school context. The results highlight the importance of collaborative work for both parties involved in the teaching and learning process, as it facilitates co-planning and broadens the knowledge of the professionals through shared results and the formative process established by this partnership. Visible progress was observed during this process. This study underscores the relevance of such partnerships in building a richer and more meaningful pedagogical work model. Additionally, it emphasizes the need for continuous and collaborative training as a pathway to improving the quality of inclusive education and addressing the diverse special educational needs of students.

Keywords: Collaborative practices; formative process; specialized educational service; regular education; school inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	-	Acesso das pessoas com deficiência na educação básica.....	21
Gráfico 2	-	Especificidades atendidas no ano de 2024.....	48
Gráfico 3	-	Média de horas semanais de apoio ao Ensino Regular.....	69
Gráfico 4	-	A adaptação e flexibilização curricular é feita em conjunto?.....	75
Gráfico 5	-	O tempo para planejamento, preparo de materiais e troca de experiências?.....	76
Gráfico 6	-	O tempo de apoio do AEE na sala comum para o estudante com deficiência é suficiente?.....	77
Gráfico 7	-	Como você julga ser sua relação com o professor do ensino comum / AEE?.....	78
Gráfico 8	-	A relação interfere no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes?.....	78
Gráfico 9	-	Como você avalia ser o trabalho colaborativo com a seu/sua parceiro(a)?.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Microdados do Censo Escolar.....	22
Quadro 2	-	Caracterização Sociodemográfica das Participantes – professoras do Ensino Comum.....	45
Quadro 3	-	Caracterização Sociodemográfica das Participantes – professoras do Atendimento Educacional Especializado.....	46
Quadro 4	-	Procedimento para coleta de dados.....	54
Quadro 5	-	Estágios da Consultoria Colaborativa Escolar.....	62
Quadro 6	-	Escala do nível de conhecimento das participantes.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AED	Abordagem do Ensino Diferenciado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHSD	Altas Habilidades e Superdotação
CCE	Consultoria Colaborativa Escolar
CNE	Conselho Nacional de Educação
DFNM	Deficiência Física Neuromotora
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MCS	Múltiplas Camadas de Suporte
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoas com deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PR	Paraná
SRMF	Sala de Recursos Multifuncionais
SSMC	Sistema de Suporte Multi Camadas
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	CONCEITOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS COLABORATIVAS.....	17
2.1	Trajetórias da Formação docente e da Educação Especial Inclusiva no Brasil.....	17
2.2	O Atendimento Educacional Especializado.....	28
2.3	Perspectivas sobre os modelos de trabalho colaborativo e sua aplicabilidade para o apoio do atendimento educacional especializado ao ensino regular	32
3	PERCURSO DE PESQUISA.....	39
3.1	Caracterização da Pesquisa.....	40
3.2	Procedimentos Éticos.....	42
3.3	Procedimentos da Coleta de Dados.....	43
3.4	Participantes.....	44
3.5	Local.....	44
3.6	Caracterização Sociodemográfica dos Participantes.....	44
3.7	Instrumentos.....	50
3.8	Procedimento de Análise de Dados.....	52
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	55
4.1	Percurso profissional das participantes.....	55
4.2	O trabalho colaborativo entre o AEE e o Ensino Regular.....	60
4.3	Estratégias e Resultados da prática colaborativa entre o AEE e Ensino Regular.....	70
5	DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	80
6	CONCLUSÃO.....	83
	REFERÊNCIAS.....	87
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE INTERESSE PARA PARTICIPAÇÃO	91
	APÊNDICE B – DADOS GERAIS.....	93
	APÊNDICE C – ASPECTOS PROFISSIONAIS E O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O AEE E O ENSINO REGULAR.....	95
	APÊNDICE D– PARECER FAVORÁVEL À APLICAÇÃO DA PESQUISA	103

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é assunto emergente quando se trata da sociedade contemporânea, principalmente no que tange à educação. Dentro do panorama mundial, a Educação Inclusiva tem movimentado e transformado diversos paradigmas.

Este estudo, de natureza qualitativa e exploratória, partiu da premissa de que, a partir da experiência profissional da autora, foi possível identificar lacunas significativas no que diz respeito ao processo formativo inicial dos professores, que hoje atuam com a educação básica, principalmente ao que se refere à concepção de educação inclusiva.

Tal estudo busca ser um mediador entre teoria e prática na atividade profissional docente no contexto de inclusão educacional, e para isso, se faz necessário investigar o conhecimento desse público acerca de conceitos e práticas que permeiam a educação inclusiva.

A pesquisa, fundamentada nas concepções teóricas de pessoa com deficiência, Educação Especial e Educação Inclusiva incluiu uma amostra de dezessete professores, selecionados por adesão, que responderam a questionários sobre suas práticas inclusivas.

A coleta de dados ocorreu em um período de aproximadamente oito semanas, e o estudo seguiu rigorosos procedimentos éticos, sendo aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Peron (2021), ao realizar a análise das legislações relacionadas à Educação Especial e Inclusiva (Brasil, 1996, 2001b, 2001c, 2001d) constatou que a entrada de outros agentes no processo inclusivo no decorrer dos anos implicou no surgimento de uma nova rede de relações que até há pouco tempo não se faziam presentes nas escolas

Foi estabelecido, com base nas legislações destacadas acima, que as instituições educacionais inclusivas deveriam buscar implementar métodos que eliminassem ou ao menos diminuíssem barreiras frente ao processo de aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades.

Contudo, para alcançar esse objetivo, era vital contar com o suporte de recursos e especialistas, a fim de explorar abordagens colaborativas para lidar com os seguintes questionamentos:

Quais seriam então as possibilidades de atuação mais efetivas de formar e trazer à prática docente melhores estratégias para a formação integral do educando público-alvo da educação especial, de forma a diminuir as barreiras educacionais e assim possibilitar uma plena inclusão durante o processo educacional? Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode contribuir e apoiar de fato o processo de inclusão de seu público?

É com esse pensamento que surgem diretrizes e iniciativas políticas para o apoio à inclusão, trazendo à luz a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMFs) a partir da divulgação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Inclusão (PNEEPEI).

Posteriormente, as legislações (2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011) trouxeram uma visão mais clara do que se esperava da inclusão no Brasil e como tais serviços, recursos e processos se dariam.

No entanto, com a crescente demanda no número de matrículas de estudantes PAEE e a conseqüente necessidade de serviços e profissionais de apoio nas escolas, atualmente ainda se encontra um abismo entre o que a lei prevê e o que se pratica no cotidiano escolar na extensão de todo o território brasileiro.

Devido a isso, destaca-se a real necessidade de mais produções e pesquisas acadêmicas sobre como se entende esse apoio do Atendimento Educacional Especializado e quais seriam as melhores estratégias para aprimorar esses processos.

Esses trabalhos devem auxiliar não só o processo de inclusão, mas também a qualidade de ensino para todos, focando na formação continuada em serviço dos profissionais da educação básica, promovendo uma colaboração eficaz entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores das salas de aula regulares.

Na tentativa de investigar a correlação entre a parceria efetiva do atendimento educacional especializado e o processo formativo, em serviço, para os profissionais que atuam inseridos na sala de ensino regular, os objetivos específicos deste estudo foram delimitados:

- Identificar experiências práticas de trabalhos colaborativos realizados em escolas municipais de um município de médio porte da Região Metropolitana de Curitiba/ PR no atendimento dos educandos (PAEE), dentro do ensino regular e na sala de

recursos multifuncionais (SRMF) e o que entendem como apoio do AEE ao Ensino Regular.

- Estabelecer relação entre o desenvolvimento dos processos de inclusão dos estudantes PAEE e a prática colaborativa entre os professores regentes e profissionais do AEE.
- Sugerir práticas pedagógicas apoiadas no trabalho colaborativo entre SRMF e ensino regular, como forma de capacitação em serviço aos professores para acompanhar o desempenho do estudante PAEE no contexto educacional;
- Verificar as competências adquiridas ao longo do processo da prática colaborativa entre docentes e a efetivação do processo de inclusão do estudante nas turmas do ensino regular.

Para delinear o processo de pesquisa, considerando marcos históricos e realidade contemporânea do que se refere à inclusão, buscou-se no primeiro capítulo traçar algumas trajetórias da Formação docente e da Educação Especial Inclusiva no Brasil. Com isso, foi exposto o que é e como se constitui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas perspectivas sobre os modelos de trabalho colaborativo e sua aplicabilidade para o apoio ao ensino regular.

Neste capítulo ainda foram apresentadas algumas estratégias que vêm sendo utilizadas para favorecer o processo de inclusão sendo elas a Consultoria colaborativa escolar, o Sistema de Suporte Multi Camadas (SSMC), o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Abordagem do Ensino Diferenciado (AED).

O segundo capítulo traz os processos metodológicos utilizados neste estudo delimitando os instrumentos que foram utilizados na pesquisa assim como a proposta de produto educacional viabilizando um meio de reflexão sobre a formação docente e sua correlação com a prática pedagógica e os resultados esperados.

O terceiro capítulo apresenta os resultados e a discussão dos dados coletados durante a pesquisa. Por fim, o último capítulo correlaciona os resultados obtidos e as implicações práticas que tal estudo proporcionou refletindo como essas mediações e novas interações contribuem, ou não, para a efetivação de uma educação mais equânime e estabelecendo possibilidades de novas rotas de pesquisa.

A proposta está fundamentada na premissa de que a parceria e o compartilhamento de saberes entre esses profissionais não apenas minimizam as barreiras educacionais, mas também ampliam as possibilidades de aprendizagem para os estudantes PAEE. Assim, ao estabelecer diretrizes para a formação continuada e o trabalho colaborativo, o estudo oferece subsídios teóricos e práticos que visam enriquecer o cotidiano escolar e promover uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Ao final, espera-se que os resultados deste trabalho sirvam de base para reflexões mais amplas e para a implementação de práticas pedagógicas, que contemplem as necessidades dos educandos e fortaleçam as competências dos profissionais da educação.

2 CONCEITOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS COLABORATIVAS

2.1 Trajetórias da formação docente e da Educação Inclusiva no Brasil

O processo de formação de professores está presente em estudos e debates desde meados do século XVIII. Inúmeras concepções foram adotadas e praticadas e, algumas delas, ainda se fazem presentes no contexto educacional contemporâneo. A mudança constante que a sociedade viveu nos últimos 80 anos diante da terceira e, agora, quarta revolução Industrial, transformou a educação e tão logo a formação dos professores dessa geração, que também vêm se modificando.

Portalette (2017, p. 31) destaca que ao longo das últimas revoluções industriais, a organização socioeconômica foi se dirigindo para o capitalismo comercial o que também transformou como se via a educação. Com isso, a formação inicial que vinha sendo ofertada principalmente pela igreja passa a ser também entendida como direito fundamental e, assim, começa a ser ofertada pelo Estado.

Com essa mudança de perspectiva, cujos objetivos centrais era o preparo para o mercado de trabalho, surgiram novas diretrizes não apenas na área da educação e da formação de professores, mas também nas áreas médicas, legais, administrativas e filosóficas.

No quesito da formação inicial dos professores, a escola normal tinha como propósito qualificar professores e trazer à prática o dom de ensinar, porém, deixava-se de lado o estudo científico por trás da didática em comparação com outros cursos universitários, por exemplo. Dessa forma, inseriram-se, aos poucos, na formação inicial dos professores, pesquisas educacionais que visavam conhecimentos específicos e multidimensionais do conhecimento.

Esse movimento de transformação na formação inicial dos professores encontra ressonância nos ideais da Escola Nova, uma corrente pedagógica que emergiu no início do século XX e propunha uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino.

Carvalho (2005, p. 24) traz que a Escola Nova defendia o protagonismo do estudante, em que o aprendizado se dava de forma ativa e colaborativa, considerando as dimensões sociais, emocionais e cognitivas do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a formação docente deveria superar a ideia de um ensino baseado apenas

no 'dom de ensinar', incorporando fundamentos científicos, metodológicos e reflexivos que possibilitassem ao professor compreender o aluno como um ser integral.

Dessa forma, o estudo sistemático e a pesquisa educacional tornaram-se ferramentas indispensáveis para alinhar a prática pedagógica com os princípios progressistas e inovadores da educação moderna.

A fim de equiparar os profissionais da educação, que passaram por diferentes níveis de formação inicial, buscou-se implementar a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009. Este decreto visou oferecer para os profissionais da educação, em efetivo exercício, formação inicial básica para atuação como professores. Hoje configurado como cursos de graduação em Licenciaturas.

Tal política representou um marco importante na transformação da formação de docentes no Brasil, pois a partir dessa legislação, buscou-se integrar e aproximar a teoria da prática, assim como valorizar a formação continuada dos professores, incentivando a atualização constante de suas práticas e conhecimentos.

Para que essas metas fossem viabilizadas, houve por parte dos redatores da lei, a preocupação em revisar e atualizar as grades curriculares dos cursos de formação de professores, de modo a buscar atender às demandas contemporâneas da educação.

Enfatizou-se, por meio da legislação, a importância da formação de professores para lidar com a diversidade e promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa movimentação e transformação do processo formativo inicial dos docentes ocorreu juntamente com o movimento social dos direitos das pessoas com deficiência.

Por meio da Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, 1994), diversos países, dentre eles o Brasil, se tornaram signatários assumindo um compromisso de assegurar o direito de acesso à educação para todos.

Naquele momento, a sociedade mundial assumiu o compromisso de trabalhar e repensar políticas públicas para assim, favorecer a inclusão educacional prioritariamente nas instituições de ensino regular.

Caracterizado como um grande marco da sociedade e para educação, oitenta e oito governos e mais vinte e cinco organizações internacionais se juntaram para pensar na definição, no que se espera de inclusão e de educação para e na diversidade.

A Declaração de Salamanca (1994), preconiza em sua redação que é direito fundamental o acesso e manutenção de um nível adequado de aprendizagem, considerando suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem independente da condição do sujeito.

A partir do momento em que se começou a pensar em uma educação brasileira que adotasse os princípios da educação inclusiva, mesmo que saibamos que esta não se restringe à escolarização de pessoas com deficiência, mas abrange todo e qualquer sujeito que se encontre excluído do processo escolar, na maioria das vezes em que se discute sobre inclusão, o primeiro aluno que é lembrado é o aluno com deficiência (Brabo, 2013, p.15.)

Os sistemas educacionais precisam implementar e fomentar formação continuada aos profissionais a fim de atender e se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades dos indivíduos inseridos e que, aqueles com necessidades educacionais especiais, devem ter acesso à escola regular, preferencialmente em classes comuns, fundamentalmente centrada na criança.

Brabo (2013, p. 12) ressalta que é comum o uso do termo “classe comum” para se referir à sala de aula no contexto do Ensino Regular, em contraste com a “classe especial”, que, embora situada no ambiente da escola regular, tem sido historicamente associada à Educação Especial.

A educação se tornou um direito universal por meio de perspectivas e tendências internacionais, adaptadas ao contexto nacional, fortalecidas pelos movimentos sociais. À medida que os professores foram participando dessa transição e transformação de paradigmas muitos sentiram um certo desconforto e por consequente, resistência à mudança.

Na concepção de alguns, se não fosse pela atribuição legal, a inclusão não aconteceria. No entanto, o fizeram por ‘força da lei’ por entender que por mais que não concordassem, deveriam iniciar tal movimentação.

Formalizadas por meio de atos normativos, leis, decretos e resoluções, a implementação de práticas inclusivas na educação, se configurou como uma das formas de combate de atitudes discriminatórias na sociedade, pois direta ou indiretamente têm auxiliado na promoção de comunidades mais inclusivas.

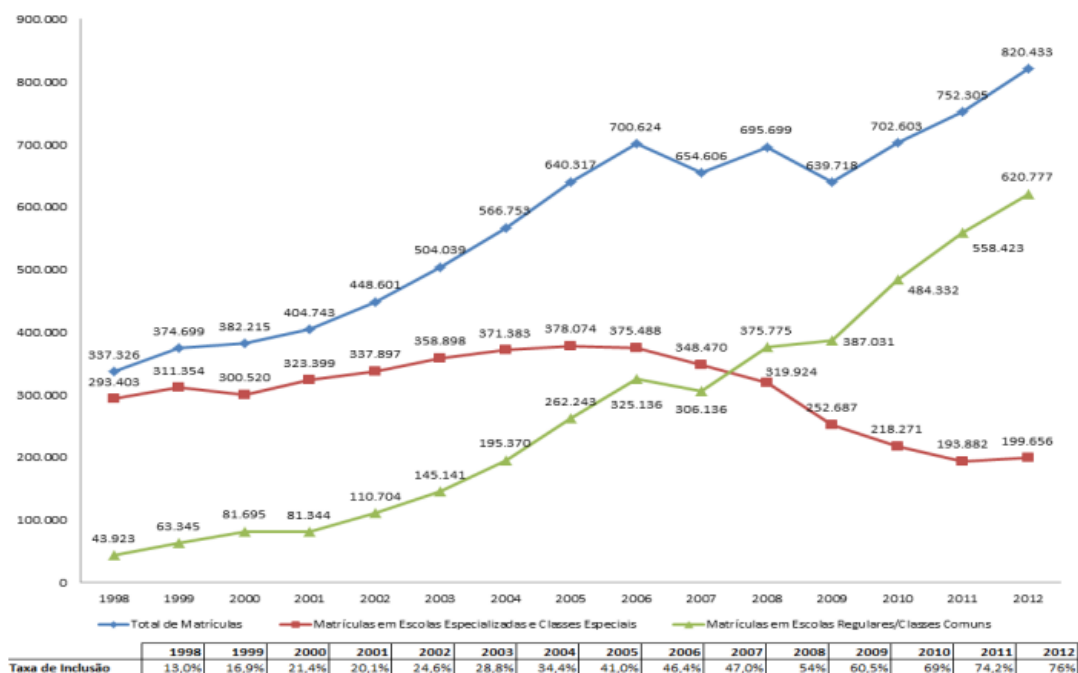
Dentre os principais documentos que exerceram força diante dessa perspectiva, tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1947); Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Declaração de Guatemala (UNESCO, 1999), Declaração de Incheon (ONU, 2015), entre outras que reafirmaram a importância da escolarização dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (COSTA, 2021, p. 21)

As diretrizes mencionadas anteriormente abordam pontos fundamentais não apenas na conduta das instituições frente às pessoas com deficiência, mas retratam aspectos sobre a atuação profissional dos professores no Ensino Regular.

Com a implementação das Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) os cursos de formação de docentes precisaram ser reestruturados de maneira com que promovesse o desenvolvimento de habilidades teórico e práticas para atuação com esse público.

Desde então, o número de matrículas na Educação Básica, especialmente em escolas regulares, tem aumentado significativamente. Esse cenário tem exigido uma reavaliação constante das práticas educacionais, incluindo concepções, crenças e visões sobre o mundo, a humanidade e a educação, a fim de assegurar a consistência na implementação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

No gráfico a seguir, é possível observar que, entre 1998 e 2012, a taxa de pessoas com deficiência inseridas nas classes comuns (em diferentes níveis/etapas de ensino) aumentou significativamente, enquanto a matrícula em escolas especiais e classes especiais decresceu no mesmo período.

Gráfico 1 – Acesso das pessoas com deficiência na educação básica

Fonte: Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organizado por Moderna, 2021

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem contrapontos, porém, a partir da declaração de Salamanca, avanços têm sido levantados. Segundo o MEC, a partir de dados coletados do Censo Escolar entre 1998 e 2012, foi possível perceber o crescimento de 143% (+483,1 mil) de matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Desses, em 1998, apenas 13% estavam no ensino regular. Já em 2012, 76% frequentavam classes comuns.

Esse avanço deve ser considerado, pois, mesmo com a chegada dos estudantes ao Ensino Regular nas classes especiais, esses estudantes continuavam a ser considerados ‘especiais’ pertencentes a uma gama de ‘profissionais especialistas’.

Tal processo de escolarização dos estudantes ocorria de maneira paralela e desvinculada dos demais estudantes ‘comuns’. O aluno não era da escola, o professor não era da escola, a classe não era da escola, embora estivessem todos ali, presencialmente (Brabo, 2013, p.15). No entanto, com essa movimentação e transição para as classes comuns, essa realidade também começa a ser transformada.

Ao observar os microdados do Censo Escolar, realizada pelo MEC/Inep/DEED, a partir do programa Todos Pela Educação, é possível evidenciar que, entre os anos

de 2010 a 2020, o número de matrículas na Educação Básica de estudantes com deficiência praticamente duplicou.

Passando de 702,6 mil, em 2010, para 1,3 milhão, em 2020 em que a maior parte delas ocorreu no Ensino Fundamental (78,3%). Ao mesmo tempo, a porcentagem de alunos matriculados em classes comuns aumentou de 68,9%, em 2010, para 88,1%, em 2020. (MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação).

Quadro 1 - Microdados do Censo Escolar

	Quantidade de matrículas efetivadas em Classes comuns		Quantidade de matrículas efetivadas em Classes Especiais ou Escolas Especializadas	
	2010	2020	2010	2020
Ed. Infantil	34.044	102.996	35.397	7.742
Ens. Fundamental	416.959	878.681	180.842	146.618
Ens. Médio	32.233	165.227	1.349	1.430

Sistematizada pela autora fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação, organizado por Moderna, 2021

Analisando criticamente os dados levantados, é nítido que muito se avançou no que se refere ao acesso das Pessoas com Deficiência na modalidade da Educação Básica no Brasil. Porém, tais dados se referem apenas ao público que já tem a matrícula efetivada em tais instituições.

Ao confrontar o número de matrículas no ano de 2020, presentes nos dados acima, que gira em torno de 1,3 milhão de estudantes, e comparar com o número de pessoas com deficiência no Brasil, que é de cerca de 17,3 milhões de brasileiros, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) levantada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é possível constatar uma diferença muito expressiva.

Parece que já está condicionada a idéia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender. (Carvalho, 2005, p. 24)

Aqui, há a diferença nos dados de aproximadamente 10 anos entre o levantamento do PNS e do Censo Escolar divulgado pelo MEC. Entretanto, se for estimado que cerca de 12 a 13% desse número (segundo soma da pirâmide etária brasileira estimado pelo IBGE) são de pessoas em idade escolar (de 0 a 14 anos), é evidente que ainda há muitas pessoas com deficiência sem o acesso à matrícula, ou seja, sem acesso à educação, o que é muito grave.

Aqui se encontra um dos principais contrapontos da política de educação inclusiva, porque fazer sociedade inclusiva não é sinônimo de matricular. Ao se refletir sobre a complexidade que implica a implementação de políticas públicas, é necessário ter em mente que, ao se analisar o desenvolvimento de seres humanos, independentemente de seu estágio e, apesar de existirem pontos em comum, não se pode dissociar a diversidade, pois ela é inerente à vida humana.

Com a experiência das classes especiais foi possível perceber que não basta apenas inserir e colocar todos dentro do mesmo contexto. Há subjetividades infinitas que precisam ser consideradas. Mas como tornar prática uma política pública que considere as subjetividades de cada sujeito sem deixar de lado a igualdade de direitos?

À medida em que a Constituição Federal de 1988 do Brasil previu, embasada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Artigo 26, uma escola de qualidade para todos, houve uma rápida ampliação do acesso à educação, no entanto, os movimentos e práticas educacionais permaneceram (e permanecem) arraigadas a um contexto histórico anterior.

Assegurar não apenas o acesso inicial, mas também a permanência, participação efetiva e aprendizagem consistente é uma questão crucial na educação inclusiva. A própria Declaração de Salamanca já alertava que, para atender de maneira adequada (ao longo de todo o seu percurso educacional) os estudantes com deficiência, transtornos ou necessidades especiais, era necessária uma mudança de paradigma, fundamental para proporcionar uma educação de qualidade acessível a todos os alunos.

Tais normatizações (Brasil, 1988, 1990, 1996, 2008, 2015), que esclarecem legalmente o direito dos sujeitos, garantiram, por meio de sua redação, que a educação é um direito humano fundamental e universal. Todos têm direito ao acesso,

permanência e educação de qualidade. No entanto, é necessário avançar para que realmente se possa assegurar o que as leis preveem.

Enfrentar os desafios da inclusão escolar não é tarefa simples. A literatura acadêmica destaca diversos obstáculos, como a falta de recursos humanos e materiais, a ausência de contratação de professores e profissionais capacitados, bem como a necessidade de disponibilizar serviços que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Essas barreiras precisam ser superadas para que políticas de inclusão escolar se tornem verdadeiramente efetivas.

Visando aprimorar constantemente os processos educacionais, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), também foram estabelecidos mecanismos de avaliação e monitoramento da qualidade da formação desses docentes em articulação com todas as esferas do sistema educacional.

Por mais que o acesso à formação inicial venha sendo ofertado em larga escala, é necessário que o docente tenha a oportunidade de ressignificar os conhecimentos adquiridos durante o percurso acadêmico frente aos desafios da prática docente no cotidiano escolar.

Nesse contexto, como aponta Garcia (1994, p. 11), “os profissionais da educação são obrigados a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica e científica”. A urgência de criar uma nova escola, que seja produtora de saberes, evidencia a necessidade de importar para o cenário educativo modelos bem-sucedidos de outros campos, que valorizem a colaboração e a articulação entre diferentes profissionais organizados em equipes multiprofissionais.

Dentro das instituições de ensino, são inúmeras as situações existentes que necessitam de ações conjuntas. Seja em reuniões pedagógicas ou encontros casuais na sala dos professores. Discutir o processo de ensino aprendizagem, analisar os resultados obtidos, traçar metas e objetivos a serem alcançados para qualificar a aprendizagem do educando são práticas crescentes ao longo da construção de uma escola contemporânea.

Embora tenha havido avanços legislativos importantes no que diz respeito à inclusão de disciplinas voltadas para a educação inclusiva e diversidade nos currículos de cursos de licenciatura, a realidade prática ainda está longe de corresponder a essas diretrizes.

Muitos estados e municípios ainda não incentivam adequadamente a formação continuada em serviço, o que impede que professores adquiram as competências necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula.

Além disso, muitas universidades ainda não introduziram disciplinas obrigatórias voltadas para a temática da inclusão para os cursos de formação inicial dos professores. Essa falta de compromisso institucional e governamental evidencia uma lacuna significativa entre as políticas educacionais e sua implementação prática.

É crescente o debate e reflexão sobre a emergente situação da formação inicial e continuada dos docentes para atender o público-alvo da Educação Especial. A questão que se debate do como, quando e qual seria o tempo necessário para formá-los de maneira com que estejam aptos a exercer sua profissão nas escolas vem sendo aprofundada não só no Brasil, mas no mundo todo.

Brabo (2013, p. 18) reitera que a formação docente ultrapassa o entendimento científico de técnicas para o atendimento de pessoas com deficiência na sala comum. A autora entende que é necessária uma mudança de pensamento a respeito do que o professor entende como deficiência.

A mudança de paradigma na formação dos docentes está profundamente relacionada às transformações nas concepções de educação ao longo do tempo. A conduta do professor, por sua vez, desempenha um papel crucial no sucesso escolar dos estudantes, pois a maneira como ele enxerga a deficiência e as potencialidades de seus alunos pode influenciar, de forma consciente ou inconsciente, o nível e a qualidade dos estímulos que oferece em sala de aula.

Educação Inclusiva é um tema novo diante da história da humanidade. Jha (2007) elucida em seu artigo sobre perspectivas internacionais - diversidade e inclusão educacional que diversos são os autores que nos trazem o percurso percorrido até aqui, porém, há muito ainda que caminhar, afinal, progresso se faz no processo entre o que se é idealizado, o que é possível de ser feito, o que foi feito e o que poderá ser feito para atingir aquilo que não foi atingido.

Paulo Freire (2001, p. 98) escreve no texto *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* que o grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte.

Entre todo o percurso histórico do direito das pessoas com deficiência, dentre eles, a educação, foram percorridos alguns marcos históricos. Dentre eles os processos de inserção e integração para chegarmos enfim ao termo inclusão. Mas na realidade, atualmente, há presente no contexto escolar a inclusão ou uma integração maquiada? Será que de fato a educação feita hoje é para e na diversidade?

Monteiro e Neres (2017), apontaram que as normatizações, na tentativa da superação de práticas excludentes, trouxeram avanços para a educação especial nas escolas regulares, porém, encontraram incoerências. A compreensão equivocada sobre os termos integração e inclusão, apresentados como sinônimos, principalmente. Afinal, tais termos apresentam significados distintos.

Ocorre que os agentes desse processo são seres humanos e por mais que, não há dúvidas, esses estudiosos e participantes da construção das políticas públicas idealizem de fato uma educação para todos, as políticas se contrapõem e com elas vários vieses se formam, deixando aberto a múltiplas interpretações aquilo que deveria ser prático, resultando no que se constata hoje: um fazer inclusão de incontáveis formas diferentes.

Ao atender o direito de universalizar a matrícula em classes comuns sem se ter o cuidado de preparar o ambiente, apoiar os docentes e investir em políticas públicas eficientes de fato, valoriza-se o diferente e, inconscientemente, salienta-se a dificuldade e cuidados que esse indivíduo demanda, conseqüentemente o excluindo.

Quando se pensa em inclusão, idealiza-se que, independentemente de quem seja, de que condição física, cognitiva, ou social esse indivíduo possua, ele possa frequentar não apenas um ambiente escolar, mas a sociedade como um todo. Deseja-se que essa inclusão atenda às múltiplas aprendizagens e que, de fato, o indivíduo aprenda e atue na e para a sociedade.

A diversidade é uma característica intrínseca à humanidade. A dignidade e valor como seres humanos estão profundamente ligados à aceitação das diferenças, e é justamente essa pluralidade de pensamentos, ações e sentimentos que enriquece a convivência e torna a inclusão um processo verdadeiramente transformador.

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade. (Carvalho, p. 9, 2005)

Se de fato, a característica humana é ser diversa, por que a escola ainda foca na padronização? Valoriza aquele que atende determinadas exigências e exclui aquele que possui outras habilidades? Será impossível pensarmos em educar de forma a atender diferentes subjetividades de que os estudantes tenham saberes e múltiplas experiências que estimulem suas capacidades de resolver problemas, que tenham estimuladas habilidades de curiosidade e criatividade para pensarem nessas resoluções?

Machado, Santos e Silva Junior (2022, p. 248), trazem que a presença de uma turma heterogênea oferece uma oportunidade valiosa para que os próprios estudantes aprendam a conviver com a diferença e desenvolvam sentimento de solidariedade.

Além disso, os professores também se beneficiam desse desafio, uma vez que as abordagens pedagógicas tradicionais, baseadas em um ensino 'igualitário', repetitivo e desinteressante, repensadas em direção aos princípios estabelecidos pela UNESCO para a educação do século XXI. Esses princípios incluem a capacidade de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em comunidade.

Tal diversidade soma e beneficia o desenvolvimento humano de todos àqueles que estão inseridos no contexto da educação inclusiva sejam eles pessoas com deficiência ou não. Carvalho (2005, p.17) sustenta que defender a educação inclusiva não é sinônimo do desmonte da educação especial. Que sim, ela não pode se manter inalterada, mas não se deve esquecer daqueles que necessitam dela.

Não é à toa que vivenciamos cada vez mais a judicialização da educação, principalmente no que se refere à Política Nacional de Inclusão. É justamente por tais contrapontos e inúmeras formas de interpretação dessa política que vemos tantas famílias sem acesso ao direito que a lei preconiza e outras tantas com direitos garantidos, mas sem estar com seus deveres em dia. Complexidade essa que adentra às esferas do debate entre a busca da igualdade de direitos, versus a equidade de direitos, versus a eliminação de barreiras na sociedade como um todo.

Pesquisadores e profissionais da área precisam documentar as múltiplas realidades que existem no país frente a Política Nacional de Inclusão, sua efetividade prática e fatores atrelados a bons ou maus resultados, considerando o olhar para o sujeito e o contexto que o mesmo está inserido.

A política e a lei, na maioria das vezes, antecedem a organização social para que a mesma ocorra. Essa mudança de paradigma e processo que a sociedade vivencia nessa construção de como é fazer inclusão na prática já beneficiou incontáveis indivíduos. A angústia de inúmeros familiares e de outros tantos depoimentos que são evidenciados nas redes sociais, é que essa construção também vitimiza outros tantos e revela ainda mais a exclusão do sujeito nessa sociedade.

Passadas três décadas desde a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, ainda se observa uma negligência persistente do poder público em garantir o direito à educação de qualidade para todos, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social, como o público-alvo da educação especial (PAEE).

Muitos desses estudantes continuam marginalizados, não apenas nas práticas pedagógicas escolares, mas também no acesso a serviços básicos de saúde e assistência social. Essa marginalização muitas vezes obriga as famílias a recorrerem ao judiciário para assegurar direitos que já deveriam ser garantidos por lei, revelando uma desconexão preocupante entre o discurso inclusivo e a realidade vivida por esses indivíduos.

Sociedade esta que não se resume a 'apenas' educação. Chega a ser senso comum que a educação, o 'transferir', ou melhor, trocar saberes, de um indivíduo para o outro ou de um grupo para o outro tem importante papel no processo de humanização da espécie e de transformação social da mesma. No entanto, ela, sozinha, sem o apoio de outras esferas como saúde, assistência social, cultura, segurança e entre outros não será capaz sozinha de efetivar tal transformação.

Comprova-se que há a carência de Políticas Públicas que realmente atendam ao direito de acesso à matrícula com qualidade promovendo de fato acessibilidade a esse público em toda a sociedade, não apenas na escola comum.

2.2 O Atendimento Educacional Especializado

A partir da publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), iniciou-se o trabalho no espaço denominado de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF).

Com essa nova perspectiva, a legislação preconizou que não bastava apenas assegurar a matrícula, prioritariamente em Ensino Regular, era, por lógico, necessário

também promover o aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial - PAEE.

Com esse intuito, o governo federal promulgou tal lei e passou a ofertar como serviço da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar.

Em 2009, o MEC promulgou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009). Dessa forma, esses estudantes PAEE passaram a ter assegurados muitos aspectos, além do AEE nas SRMFs em contraturno escolar, a formação dos profissionais para a inclusão, a participação da família e da comunidade, o acesso aos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

O AEE corresponde a um serviço de apoio aos estudantes PAEE, garantido por meio do decreto nº 6.571/2008, que posteriormente foi substituído pelo decreto nº 7.611/2011 que trata o AEE como um serviço de oferta gratuita, a ser realizado em Salas de Recurso Multiprofissionais (SRM), preferencialmente nas redes regulares de ensino, no contraturno em que o aluno PAEE está matriculado na classe comum, com vista a minimizar as dificuldades encontradas no processo de escolarização dessa população (Brasil, 2011).

Já em 2015, intitulada como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), foi aprovada a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que veio para destacar mais uma vez a importância de construir um sistema educacional inclusivo que elimine todas as barreiras existentes.

Diante de tais prerrogativas e direitos à permanência, participação e aprendizado ao longo da vida de todos os sujeitos, a LBI visa contribuir para que se busquem condições materiais, metodológicas e humanas para dar acesso, permanência, participação e aprendizagem, em todos as modalidades, etapas e níveis de ensino para os estudantes PAEE (Brasil, 2015).

A política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem tentar suprir a carência dessa rede de apoio não só para o indivíduo e sua família, mas também para a escola e professores que atenderão esse público nas classes comuns. Para além das escolas especiais, a educação especial passou a ser uma modalidade complementar ou suplementar ao ensino comum, podendo ser feito de várias formas/modalidades. Uma delas, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF).

Em consonância com a política, esta sala tem, dentre inúmeros objetivos, incentivar a interlocução entre família, escola e estudante, articulando redes de apoio, bem como promover estratégias e desenvolver ferramentas que garantam o acesso à educação, assegurando que esse estudante possa continuar sua trajetória educacional.

Vale ressaltar que esta sala não é sinônimo de reforço escolar. Pelo contrário, tem como principal objetivo instrumentalizar e trabalhar com habilidades para que o estudante consiga aprender e para que o professor possa atingir aquele determinado grupo de estudantes de forma com que eles aprendam, sendo respeitadas suas especificidades e neurodivergências.

No entanto, esse atendimento, que tem como objetivo favorecer a aprendizagem do estudante público alvo da educação especial, ainda se faz insuficiente. Tal abordagem de atendimento não consegue abranger a diversidade presente nas escolas, o que reforça a importância de se repensar e ampliar a oferta de serviços de apoio.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam que o AEE, da maneira como está sendo realizado, dificulta a aproximação entre os professores (de educação especial) que atuam nas SRMFs com o professor de classe comum, impossibilitando que juntos realizem a construção de um trabalho colaborativo uniforme que beneficie o aprendizado do aluno.

Contudo, contrariando o que estabeleceu a legislação proposta (BRASIL, 2001b, 2001c, 2001d), que afirmou a necessidade da presença de um profissional de apoio pedagógico especializado na classe comum, os documentos passaram a destacar o trabalho especializado a ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, caracterizando-o como lócus do Atendimento Educacional Especializado - AEE. A partir de então, foi estabelecida uma dicotomia, onde a sala comum encontrava-se em uma ponta e o Atendimento Educacional Especializado em outra ponta, com tentativas esparsas de estabelecimento de parceria entre ambas. (Peron, 2021, p.31)

Em suma, Peron (2021) destaca que a entrada de outros agentes no processo inclusivo implicou no surgimento de uma nova rede de relações que até há bem pouco tempo não se faziam presentes nas escolas, o que tem instigado a reflexão de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofias e objetivos mútuos.

Damiani (2008) realizou uma ampla revisão de literatura com o objetivo de discutir e afirmar a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas nas escolas. Nessa revisão, a autora cita diversos autores que ressaltam historicamente a profissão do professor como solitária. Essa percepção está enraizada desde os primórdios da educação formal e continua impactando até mesmo na arquitetura das salas de aula e nas práticas pedagógicas adotadas até os dias atuais.

A autora destaca ainda que, ao observar a realidade brasileira trazida por outros autores, os professores, em sua grande maioria, estão dispersos. Durante o percurso pedagógico e de profissão, por mais que haja interação, nas salas dos professores ou até em reuniões pedagógicas, muitos desses momentos não são de fato utilizados como um espaço de troca entre si.

Perdem-se momentos importantes que poderiam proporcionar, nesse ambiente, trocas de experiências capazes de transformar o trabalho pedagógico do professor, permitindo que compartilhem suas vivências educacionais e direcionem o encontro para uma reflexão que, conseqüentemente, promova a transformação de suas metodologias de ensino.

Costa (2021) ao referenciar Rausch e Schindwein (2001) destaca que é no espaço coletivo que as mudanças são empreendidas. Os autores ainda dialogam que é preciso que o professor se una a seus pares. Na própria escola em que estão inseridos compartilhando realidades semelhantes ou até mesmo distintas (contexto histórico-cultural) em sua comunidade escolar para que juntos encontrem alternativas que superem as dificuldades e eliminem as barreiras apresentadas.

Ao se construir na escola uma “cultura de coletividade” (Moraes, 2004), as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem, resultando assim, na busca de superação dos limites do grupo. (Damiani, 2008)

Fica evidente que o trabalho colaborativo entre professores oferece um grande potencial para aprimorar suas abordagens pedagógicas, influenciando positivamente suas formas de pensar, agir e resolver desafios no contexto educacional. Isso cria oportunidades significativas para melhorar a tarefa pedagógica, que é conhecida por ser desafiadora.

Essa relutância em adotar a colaboração pode ser influenciada por vários fatores, incluindo a tradição de ensino individualista, a falta de tempo e recursos para

colaboração, ou até mesmo a resistência à mudança. No entanto, reconhecer a capacidade do trabalho colaborativo para transformar a educação pode ser o primeiro passo para incentivar uma mudança significativa na prática docente, promovendo um ambiente mais rico em oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para professores e alunos.

A importância de garantir o ingresso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades especiais, é reconhecida pelos autores citados até aqui. Para alcançar esse objetivo, é necessário que as escolas passem por transformações significativas, enfrentando desafios como a escassez de recursos e a necessidade de profissionais qualificados. A busca por uma educação inclusiva de qualidade é um compromisso que exige esforços contínuos e políticas eficientes.

2.3 Perspectivas sobre os modelos de trabalho colaborativo e sua aplicabilidade para o apoio do Atendimento Educacional Especializado ao Ensino Regular

Historicamente a concepção do atendimento educacional à pessoa com deficiência tem avançado ao longo do último século. O que primeiramente poderia ser considerado como um modelo médico assistencialista, que se confundia com o atendimento psiquiátrico desses sujeitos, teve avanços juntamente com o processo de '*desmanicomização*' no território brasileiro.

A crítica era que, sob esse paradigma, o foco estava inteiramente na adaptação dos alunos ao contexto já existente, negligenciando as mudanças necessárias não apenas nas políticas educacionais, mas também na estrutura escolar para acomodar alunos com necessidades educacionais especiais.

Essas necessidades demandaram e ainda demandam alterações substanciais tanto nas políticas como nos formatos pedagógicos. Tais mudanças nos métodos pedagógicos tornaram-se o cerne das novas políticas de inclusão para esse grupo de estudantes.

Nesta linha do tempo para a inclusão, pode-se considerar esse processo bastante recente (de meados da década de 1980). Atualmente a sociedade ainda enfrenta desafios não apenas com relação à construção de políticas públicas

educacionais para a pessoa com deficiência, mas com a aplicabilidade das políticas já existentes.

O entendimento do que é o atendimento do estudante PAEE e inclusão educacional é outro aspecto importante, afinal, tal interpretação influencia a formação da concepção do perfil e especificidade do público, conseqüentemente trazendo uma visão fragmentada da educação especial, entendimento ainda presente nos dias atuais.

O ranço histórico que acompanha as propostas pedagógicas ainda pautadas na culpabilização do educando, com o objetivo de compensar/suprir o déficit, é recorrente no contexto escolar.

Cabe buscar formas de atendimento a esse público-alvo da educação especial (PAEE) que contemple aprendizagem, o desenvolvimento integral corroborando assim, com a melhora na qualidade de vida e participação desse sujeito em sua comunidade.

Bueno (2016) ao estudar a resolução do Conselho Nacional de Educação (Brasil. CNE, 2001), que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entendeu que, com o objetivo de superar essa visão anacrônica, determinou que as escolas deveriam propiciar a atuação colaborativa entre o professor regente de classe e o professor especialista.

[...] esta proposição política considerou fundamental a realização de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor especializado, de tal forma que ambos pudessem enriquecer as atuações: de um lado, o professor regente tinha a experiência de ministrar aulas para grupos de alunos diversificados; de outro, o professor especialista tinha a experiência de trabalho específico com determinada deficiência e a colaboração deveria contribuir para o aprimoramento de ambos. (Bueno, 2016 p. 13)

Costa (2021) destacou em seus estudos que o termo “colaboração” acompanha a humanidade desde o seu surgimento. Muito utilizada no último século para determinar os valores pregados em indústrias e empresas, a autora em questão, faz referência à Damiani (2008) que destaca que a colaboração e a cooperação em muitos momentos são interpretadas como sinônimos, contudo, apresentam sentidos distintos.

Damiani (2008) ainda articula em seu texto que por mais que as palavras tenham o mesmo prefixo (co), que trazem o sentido de ação conjunta, os termos

consequentes: 'operar' e 'laborar', ao pesquisar sua origem etnológica, se percebe que *cooperar* é derivado da palavra latina "*cooperari*," e que "*Operari*" está associado a operar, executar ou fazer funcionar em conformidade com um sistema. Colaborar, por sua vez, tem sua origem em "*collaborare*," em que o verbo "*laborare*", em latim, relacionado a trabalhar, produzir ou realizar atividades com um fim específico.

[...] A cooperação trata-se da execução de tarefas em conjunto, porém o propósito não foi pensado necessariamente de forma coletiva, podendo ser constatadas relações desiguais e hierárquicas na concepção da proposta. Por outro lado, a colaboração tem como perspectiva, a elaboração e execução em parceria dos membros participantes da proposta, considerando que ocorra apoio, liderança compartilhada, confiança mútua, corresponsabilidade na condução das ações, enfim, que não sejam identificadas práticas de hierarquização (Damiani, 2008).

Isso não significa que, por haver colaboração, exista de fato uma 'cultura colaborativa' afinal, ao analisar o ranço histórico da construção da cultura escolar ainda é presente nas escolas subgrupos em disputa, ações conjuntas apenas ocasionais ou ações reguladas de maneira diretiva pela direção das instituições. (Damiani, 2008)

A importância de superar a visão histórica de culpabilização dos estudantes com necessidades educacionais especiais (PAEE), tonifica a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas colaborativas entre os professores como uma estratégia fundamental para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral desses alunos, promovendo sua participação ativa na sociedade.

A abordagem isolada e tradicionalista dos professores é uma realidade que persiste ao longo de décadas e que precisa ser superada. Damiani ainda destaca que a colaboração por si só não é a solução mágica que eliminará todas as barreiras enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, porém, ela pode ser o caminho para o compartilhamento de experiências e saberes entre os profissionais que atendem esse público tornando a construção de práticas inclusivas mais viável.

Afinal, na perspectiva da educação especial, o trabalho colaborativo é uma conceituação recente. As primeiras menções ao termo datam de meados da década de 90. (Costa, 2021)

Enquanto a cooperação envolve a execução de tarefas conjuntas, muitas vezes de maneira hierárquica e sem um propósito coletivo claro, a colaboração implica uma

parceria genuína, com apoio mútuo, liderança compartilhada e corresponsabilidade nas ações. Esse tipo de colaboração é essencial para a construção de uma cultura escolar inclusiva, mas, a realidade ainda está longe desse ideal.

Zerbato e Mendes (2018) preconizam que para existir uma escola inclusiva é necessário, dentre diversos aspectos, a construção de uma cultura colaborativa, estabelecendo parcerias entre professores do Ensino Regular e da Educação Especial.

No entanto, a educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos ou necessidades educacionais especiais não pode ser atribuída unicamente a um ou dois indivíduos, como o professor da sala regular e o professor de educação especial.

O acesso ao conhecimento pode ser o ponto de partida para se pensar em uma educação inclusiva, de fato. Para isso, o trabalho em rede é primordial. Como esse educando pode ter acesso ao currículo, que considera suas subjetividades e formas de aprender?

Na resolução nº 02/2001 (Brasil, 2001) assim como na nota técnica nº 09/2010 (Brasil, 2010, p. 4) aparecem os termos colaboração e parcerias colaborativas, que, conforme o documento, explicitam que os mesmos devem ocorrer entre esses dois agentes (professor regular/professor da educação especial), dessa forma, são citados aspectos envolvendo a atuação em parcerias e formação de rede de apoio, sendo essa articulação uma das atribuições do professor da educação especial.

A implementação de políticas e diretrizes que promovam essa colaboração, como as mencionadas nas resoluções e notas técnicas, é um passo importante, mas o desafio maior está em mudar a cultura escolar e superar o individualismo e a abordagem tradicionalista que ainda persistem.

Ocorre que tal atuação entende o professor do AEE como responsável em articular e pensar nos serviços, recursos e atividades necessárias para o educando PAEE e dessa forma, impede que haja, de fato, a atuação e parceria colaborativa. (Costa, 2021 p.42)

Capellini e Zerbato (2019) argumentam que, pelo contrário ao que se regulamenta nas instruções normativas, tal atuação deve ser uma responsabilidade compartilhada, ou seja, é coletiva e não individual, uma vez que um único profissional não possui todo o conhecimento necessário para atender à diversidade desse grupo

de alunos e suas diversas demandas educacionais. Além disso, a responsabilidade educacional, o que torna a colaboração entre profissionais a abordagem recomendada para o ensino e aprendizado eficazes em classes heterogêneas (Capellini; Zerbato, 2014).

A partir da construção dessa cultura colaborativa multidisciplinar é possível vislumbrar cenários em que a inclusão se torne mais efetiva, pois dessa forma mais profissionais podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem e com isso, podem abranger as subjetividades dos educandos tendo eles, necessidades educacionais especiais ou não, e assim promover o acesso ao conhecimento, cultura e sociedade.

Com essa transformação será possível garantir o acesso ao currículo considerando as subjetividades e as formas de aprender de cada educando, e isso só será possível se houver uma verdadeira colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo.

A discussão coletiva, reflexiva e crítica leva a caminhos de transformação. É preciso que os educadores percebam que o momento é de conquista, de solidariedade, de união, de troca, de envolvimento, de discussão reflexiva/coletiva sobre o ato de ensinar e aprender. Cabe a eles conquistar espaços na escola para que isto realmente se concretize. O ideal seria que toda comunidade escolar se envolvesse em torno do projeto escolar. (Rausch; Schindwein, 2001, p. 122).

O trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores do ensino regular é fundamental para proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

Esse apoio especializado ao profissional que está atuando in loco pode trazer inúmeros benefícios para que a inclusão educacional de fato se efetive. Porém, ainda é necessário estabelecer fluxos e protocolos para a realização desse apoio educacional especializado aos professores do ensino regular.

Costa, 2021 prevê que existem sete passos de atuação, tendo como ponto central a inclusão, para a efetivação de um ensino de qualidade que garanta o acesso e permanência equânime de todos os estudantes. O autor ilustra em formato de espiral as ações que necessitam ser tomadas e entende que as ações colaborativas devem permear toda a sua extensão de uma extremidade a outra.

Estabelecer uma comunicação regular para compartilhar informações sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, discutir progressos, desafios,

estratégias eficazes e quaisquer ajustes necessários no planejamento educacional, trabalhando coletivamente, de forma que ambos participem ativamente da construção de planos de ensino individualizados que atendam às necessidades específicas de cada estudante, pode ser uma forma de iniciar esse processo de responsabilidade partilhada.

Isso pode envolver a adaptação de materiais, a definição de metas de aprendizado e a seleção de estratégias de ensino apropriadas. No entanto, é observado que ainda é necessária a mudança de paradigma, onde o foco da atenção deixa de ser a deficiência e volta-se ao aluno e ao processo de ensino aprendizagem, o qual precisa estar adaptado às demandas específicas do aluno, no ambiente escolar, com a participação da família e da comunidade.

Para que isso ocorra, se faz necessário professores capacitados para integrar todas as dimensões de forma pedagogicamente relevante, diminuindo as barreiras e ampliando o potencial educacional. Afinal, o professor deve ser o sujeito que, por meio de sua formação, contribua para as mudanças necessárias na sociedade, na medida em que uma prática singular poderá ser determinante para a transformação da qualidade de ensino (JUNGES, KETZER e OLIVEIRA, 2018) É a partir do processo transformativo do diálogo e da prática colaborativa que a real transformação ocorrerá.

Ao propor o atendimento dos estudantes em serviços paralelos aos da sala de aula comum e adotar como formato de AEE, a Sala de Recursos Multifuncionais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) buscou com esse atendimento minimizar as barreiras para o acesso à educação.

Tais barreiras são previstas no artigo terceiro da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), que as identifica como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

Contudo, foi possível observar que, em alguns casos, houve uma dicotomização, ou seja, apresentou-se uma polarização entre o atendimento da criança no contexto do AEE e no contexto do ensino regular, principalmente nos casos de profissionais que atuam vinte horas semanais, afinal, se o atendimento do AEE

ocorre no contraturno, como articular com os professores e prever trocas entre profissionais que não têm contato cotidiano?

Entendendo que, por estarem em momentos diferentes no ambiente escolar e, de certa forma, distantes da realidade do estudante, tal situação estimulou que, aos poucos, o caráter do atendimento educacional especializado se transformasse (inconscientemente, talvez) em um formato clínico.

Nesse sentido, (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2019), refletem que há eminentemente a necessidade de se ofertar diferentes serviços de apoio com viés colaborativo.

3 PERCURSO DE PESQUISA

Com base na construção histórica do processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência, atualmente é possível compreender que todos os envolvidos devem estar presentes para que se efetive a inclusão.

O foco está em compreender como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode desempenhar um papel fundamental no processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). A investigação busca explorar como o AEE pode colaborar efetivamente com os professores do ensino regular, superando barreiras educacionais e criando um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Esse problema de pesquisa é especialmente relevante, dado que há lacunas significativas na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, particularmente no que se refere à educação inclusiva. A falta de preparo adequado muitas vezes resulta em dificuldades na implementação de práticas que atendam às necessidades diversas dos estudantes PAEE.

A pesquisa sugere que essas barreiras podem ser mitigadas por meio de estratégias colaborativas entre os profissionais do AEE e os professores do ensino regular. Essa colaboração não melhora apenas o suporte oferecido aos estudantes, mas também enriquece as abordagens pedagógicas, promovendo uma inclusão de maior qualidade.

Nesse contexto, surge o conceito de "Múltiplas Camadas de Suporte" (Multilayer Support System), que vem sendo adaptado para a educação inclusiva. Inspirado em práticas de atendimento ao cliente e em organizações de serviços, esse modelo propõe que diferentes agentes colaborem de forma escalonada para atender às variadas necessidades e subjetividades presentes no ambiente escolar.

O sistema de múltiplas camadas de suporte organiza os profissionais e recursos hierarquicamente, de modo que as demandas iniciais sejam atendidas em camadas mais simples e, se necessário, encaminhadas para camadas mais especializadas. Cada camada é composta por pessoas ou sistemas com habilidades e conhecimentos específicos para atender as demandas dos estudantes, respeitando suas especificidades. Essa abordagem implica uma colaboração coletiva, baseada em princípios e objetivos compartilhados.

Portanto, ao conectar a prática colaborativa com a ideia de múltiplas camadas de suporte, reforça-se a importância de uma educação inclusiva que não dependa apenas de um ou dois profissionais, mas de uma rede de apoio bem estruturada e interligada. A pesquisa avança ao sugerir que essas práticas colaborativas, quando bem implementadas, podem transformar a experiência escolar dos estudantes PAEE, garantindo uma educação de qualidade e inclusiva.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Para responder ao problema central da pesquisa, que busca identificar as possibilidades de atuação mais efetivas e desenvolver estratégias para a formação integral dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), foi necessário investigar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderia realmente contribuir e apoiar o processo de inclusão desses alunos no ensino regular. A hipótese elaborada considerou que, ao aprimorar a prática docente por meio de estratégias colaborativas e bem estruturadas, seria possível alcançar uma inclusão mais efetiva e significativa para os estudantes PAEE.

Desta forma, esse estudo caracteriza-se predominantemente como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com corte transversal e de interesse descritivo. Tal formato de pesquisa foi escolhido para que os dados coletados sejam analisados e considerados em suas subjetividades. É claro, que os dados expressivos também serão mensurados quantitativamente.

Este trabalho busca ser um mediador entre teoria e prática na atividade profissional docente no contexto de inclusão educacional, e para isso, se faz necessário investigar o conhecimento desse público acerca de conceitos e como se dão as práticas que permeiam a educação inclusiva em sua realidade.

A escolha da metodologia qualitativa para a análise dos dados na pesquisa se justifica pela sua capacidade de captar a riqueza e complexidade das experiências e percepções dos participantes. Esse tipo de abordagem permite explorar as múltiplas dimensões do processo de inclusão escolar, considerando as particularidades e subjetividades envolvidas.

Ao investigar a colaboração entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores do ensino regular, é essencial compreender como essas

interações são vivenciadas individualmente e coletivamente, refletindo a diversidade de perspectivas presentes no ambiente educacional. Essa metodologia possibilita uma interpretação mais profunda das nuances e contradições, proporcionando um olhar mais abrangente sobre o objeto de estudo.

A análise de dados qualitativos em educação tem a finalidade de estabelecer a compreensão sobre o universo investigado a partir das percepções individuais, ou seja, os resultados finais provenientes do processo analítico e de interpretação se constituem a partir da multiplicidade, diversidade expressa de forma individual. Ao considerar as particularidades, ampliam-se os horizontes de contemplar olhares divergentes e convergentes a respeito do objeto pesquisado, contribuindo, assim, para estabelecer inferências que podem refutar ou ratificar os pressupostos da pesquisa. (Vale; Ferreira, 2024, p.7)

Como realidade empírica deste estudo, tem-se a Rede Municipal de Educação de um município de grande porte da região metropolitana de Curitiba, que possuem estudantes PAEE matriculados em Sala de Recursos Multifuncionais. Por meio de levantamento junto à Gerência de Educação Inclusiva foi selecionada uma amostra de professores que atuam no Ensino Fundamental I.

A meta de amostragem previu que houvesse no grupo ao menos oito pares de professores (do ensino regular e do AEE). Para a coleta de dados será utilizado questionário que será composto por texto explicativo da pesquisa e TCLE. Farão parte do questionário questões caracterizadoras do perfil do respondente, que se referem às características sociodemográficas (idade, renda, gênero), características profissionais (formação, atuação, tempo de carreira, etc) e perguntas descritivas sobre a temática abordada (adaptação dos apêndices de Mendes, Villaronga e Zerbato, 2014).

A amostra se deu por adesão, considerando o desejo expresso do participante em submeter-se à pesquisa. A coleta de dados foi realizada no período de aproximadamente oito semanas, do início de junho de 2024 até o final do mês de julho do mesmo ano.

3.2 Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa, juntamente com o instrumento elaborado, foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa, visando à autorização de toda a prática que foi desenvolvida.

Durante esse percurso os pesquisadores zelaram pelos princípios éticos e normas estabelecidas para um estudo de tal natureza, cujo parecer se deu em: 27/05/2024 tendo como número de processo: 6.850.766.

Essa submissão vai de encontro com o desejo expresso dos pesquisadores em zelar pelos princípios éticos e normas estabelecidas para um estudo de tal natureza, protegendo assim, os participantes de quaisquer possíveis danos que a pesquisa viesse a acarretar.

Os pesquisadores também entraram em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Pinhais/Departamento de Educação Especial para a obtenção da anuência deste órgão, apresentando a proposta de pesquisa sobre a correlação entre a parceria efetiva do atendimento educacional especializado e dos profissionais que atuam na sala de ensino regular e o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino regular.

Ao obter o aval do Comitê de Ética, o público da pesquisa foi convidado, por meio de contato on-line, para participar da pesquisa. A partir do assentimento, os pesquisadores solicitaram aos participantes que lessem e, se de acordo, assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), só então os docentes da rede municipal de ensino foram submetidos a aplicação de um questionário on-line para responder à pesquisa.

3.3 Procedimento de Coleta de Dados

Primeiramente, a pesquisadora responsável entrou em contato com a Gerência de Educação Especial e Inclusiva do município para buscar orientação sobre como poderia ser realizada a pesquisa. Com isso, foi protocolado junto ao gabinete da secretaria de educação a carta de solicitação juntamente com o pré-projeto de pesquisa a fim de obter o aval para a aplicação da pesquisa com as profissionais do município em questão.

A partir do parecer positivo tanto da Secretaria Municipal de Educação quanto do Comitê de Ética em Pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com a profissional responsável pelas profissionais dos serviços da Educação Especial a fim de divulgar a pesquisa entre elas e verificar o possível interesse em participar.

Com isso, foi enviado, por meio do WhatsApp, uma mensagem de texto explicando a natureza da pesquisa com o link para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo assim, o compromisso do estudo em manter a descrição dos dados obtidos.

No mesmo formulário, ao aceitar participar do estudo e declarar sim no TCLE, as participantes foram encaminhadas ao questionário pelo mesmo canal para responder ao instrumento.

O questionário teve três formatos de respostas possíveis: do tipo likert, que permite uma nuance de respostas possíveis, nas quais o entrevistado podia assinalar a alternativa que julgasse mais adequada à premissa apresentada, de múltipla escolha e também haviam respostas de caráter descritivo em que o participante devia escrever sua resposta particular não sendo possível deixar em branco quaisquer consignas.

Conforme os profissionais selecionados responderam o instrumento, os dados foram salvos automaticamente no campo de respostas no aplicativo 'Google Forms' possibilitando a análise posterior pela pesquisadora.

Ao término da participação da pesquisa, os respondentes ficaram cientes que após a finalização da apresentação dos resultados obtidos os pesquisadores disponibilizarão para os participantes um e-book que contará com estratégias para os professores do AEE trabalharem de forma colaborativa com os professores do Ensino Regular no apoio aos estudantes.

Tal produto poderá ajudar no trabalho em sala de aula potencializando habilidades e funções mentais superiores e conseqüentemente auxiliando no processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, ao final da amostragem foi realizada a análise de dados, validação e codificação dos mesmos. Não houve a necessidade de eliminação de nenhum questionário tendo todos os participantes respondido de maneira adequada sem que estivessem por algum motivo incompletos ou com mais de uma alternativa assinalada.

3.4 Participantes

Para composição dos casos de estudo, foi selecionada uma amostra de professores que atuassem no Ensino Fundamental I na região metropolitana de Curitiba - Paraná, e que possuísem estudantes PAEE matriculados em Sala de Recursos Multifuncionais

Para tal, foi feito um levantamento junto à Gerência de Educação Inclusiva do município para analisar o possível público para a amostra. A meta de amostragem previa que se tivesse no grupo ao menos oito pares de professores (regular+AEE).

3.5 Local

O presente estudo buscou compreender as experiências de professores do Ensino Regular e do AEE que trabalham em conjunto com crianças público-alvo da educação especial (PAEE).

O estudo foi realizado com profissionais que trabalham em escolas da Rede Municipal de Ensino de Pinhais/PR, em turmas do Ensino Fundamental I que possuam educandos matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com os professores que atuam nesse serviço em parceria com o Ensino Regular.

3.6 Caracterização sociodemográfica dos participantes

A partir do delineamento desta pesquisa foi possível levantar a caracterização dos profissionais participantes por meio da primeira parte do instrumento a qual foram submetidos. Conforme esclarecido no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aceito pelos participantes, suas identidades e locais de trabalho serão preservados atribuindo nomes fictícios tanto para as profissionais quanto para as Unidades de Ensino. Tais nomes serão atribuídos a partir da ordem cronológica das respostas recebidas conforme quadro abaixo.

Quadro 2: Caracterização Sociodemográfica das Participantes – professoras do ensino comum

Participantes	Idade	Etnia	Tempo de experiência	Formação inicial	Formação continuada
Amarílis	42	branca	> 20 anos	Pedagogia	Educação Especial e Inclusão; Alfabetização na Prática e Educação: leitura, letramento e literatura.
Azaleia	52	branca	> 20 anos	Pedagogia	2 pós graduação (não especificou)
Begônia	42	Branca	6 a 10 anos	Pedagogia, Letras (em curso)	Psicopedagogia clínica e institucional, Psicologia educacional, Gestão escolar, Língua portuguesa e literatura, Educação especial (em curso).
Dália	57	Branca	10 a 15 anos	Pedagogia	AEE, Psicopedagogia e Arteterapia
Jasmim	29	Branca	10 a 15 anos	Pedagogia	Psicopedagogia e Mestranda em Educação na área de Formação Continuada
Lavanda	50	Branca	6 a 10 anos	Pedagogia	Alfabetização e letramento, Educação Especial e Inclusiva
Lírio	31	Branca	10 a 15 anos	Pedagogia	Neuropsicopedagogia
Orquídea	31	Parda	10 a 15 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
Violeta	40	Branca	10 a 15 anos	Pedagogia	Educação Especial com ênfase em inclusão. Finalizando ABA

FONTE: A Autora (2024)

Vale ressaltar que para a diferenciação das professoras que atuam no ensino comum e as que atuam no AEE, foram realizados dois quadros: um com a caracterização sociodemográfica apenas das professoras que atuam no ensino comum e outro quadro com a caracterização sociodemográfica das professoras que atuam no AEE.

A análise dos dados coletados evidenciou o perfil demográfico e profissional das participantes, todas identificadas como mulheres brasileiras. A faixa etária sugere uma experiência consolidada no campo educacional. Em termos de formação, todas

as participantes possuem nível superior, e a grande maioria, têm especialização em áreas relacionadas à educação especial.

Considerando a faixa etária do público, esse nível de especialização dos docentes pode vir de encontro com a preocupação sinalizada pelas leis para garantia de formação continuada aos professores para a atuação com os estudantes público-alvo da educação especial. Pois muitos já se encontravam no exercício da docência quando os estudantes começaram a chegar às salas de aula do Ensino Regular.

Como grande parte das participantes sinalizaram já estarem há um tempo atuando como professoras não foi possível constatar pelos dados obtidos como está o nível de formação dos professores recém chegados à docência e seu preparo para atuar com esse público.

Esse nível de formação das professoras que atuam no Ensino Regular demonstra, em teoria, um corpo docente bem preparado e ciente das demandas específicas dos estudantes PAEE, refletindo uma importante base para a implementação de práticas inclusivas nas escolas.

Quadro 3: Caracterização Sociodemográfica das Participantes – professoras do Atendimento Educacional Especializado

Participantes	Idade	Etnia	Tempo de experiência	Formação inicial	Formação continuada
Gerânio	41	Parda	10 a 15 anos	Pedagogia	Ed.especial
Girassol	51	Branca	16 a 20 anos.	Normal superior e pedagogia	Sim. Psicopedagogia e educação especial inclusiva com ênfase em DI.
Hibisco	32	Branca	6 a 10 anos	Pedagogia	Neuropsicologia aplicada a educação; Psicopedagogia clínica, institucional, empresarial e hospitalar; Análise do Comportamento Aplicada (ABA);
Hortênsia	52	Branca	> 20 anos	Pedagogia	Psicopedagogia, Gestão de instituições pública e Privada com ênfase em Supervisão e Orientação pedagógica, Atendimento Educacional Especializado, Neuropsicopedagogia,

Quadro 3: Caracterização Sociodemográfica das Participantes – professoras do Atendimento Educacional Especializado

(Continuação)

Participantes	Idade	Etnia	Tempo de experiência	Formação inicial	Formação continuada
Margarida	56	Branca	> 20 anos	Letras Português/Inglês	Educação Especial
Rosa	48	Branca	> 20 anos	Pedagogia	Liderança no Espaço Escolar
Samambaia	30	Branca	3 a 5 anos	Pedagogia	Educação Especial
Tulipa	53	Branca	>20 anos	Pedagogia	Neuropedagogia, Psicopedagogia, Mídias na Educação, Educação Especial, ABA

FONTE: A Autora (2024)

A partir da análise dos dados recolhidos na parte identificação dos participantes foi possível levantar que houveram 17 participantes com respostas válidas as quais 100% se identificaram com o gênero feminino e de nacionalidade brasileira. A faixa etária das professoras mostrou-se entre 29 a 57 anos, com média de idade de 43,35 anos.

Quanto ao perfil profissional, todas as participantes possuem formação em nível superior e mais de 6 anos de experiência na área educacional. Além disso, todas possuem, no mínimo, uma pós-graduação na área da educação. Entre elas, 12 têm especialização em alguma área da educação especial, 2 em psicopedagogia e 1 em neuropsicopedagogia. Essas últimas áreas, em particular, estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento humano, com ênfase nas questões ligadas à intervenção em múltiplos aspectos do desenvolvimento.

A diversidade de formações e áreas de atuação das professoras revela um potencial para a criação de uma rede de apoio mais capaz de atender às diversas necessidades dos estudantes. Entretanto, o sucesso dessas práticas depende não apenas da qualificação individual, mas também da efetiva colaboração entre os diferentes agentes envolvidos, o que reforça a necessidade de práticas integradas para promover a inclusão efetiva no ambiente escolar.

Destaca-se que todas as professoras atuam na Rede de Ensino Municipal do município em questão e das 17 professoras respondentes, 9 atuam em turmas regulares da primeira etapa do Ensino Fundamental e 8 estão atuando no Atendimento Educacional Especializado na mesma rede. Essa disparidade no número

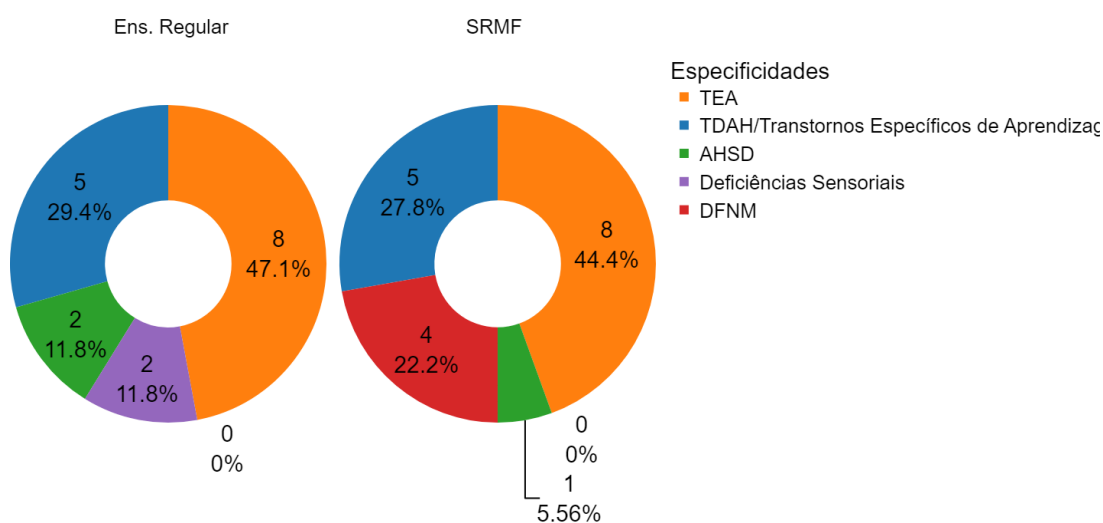
dos pares é justificada pois uma mesma professora do AEE atende duas professoras do ensino comum em salas de aulas diferentes.

A presença de 8 professoras nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) e o envolvimento de outras nas turmas regulares, inclusive em cenários de maior suporte colaborativo, reforça a relevância da prática colaborativa na educação inclusiva.

Ao ser analisada as respostas relacionadas ao item que se refere à turma de atuação das participantes foi possível mapear a atuação das professoras nas seguintes turmas: 8 professoras atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), 1 professora atua no Infantil V, 1 atua no 2º ano, 1 atua no 3º ano e 2 professoras atuam no 4º ano. Duas participantes responderam que atuam no trabalho colaborativo como regentes 3 (nomenclatura utilizada no município para àquelas turmas que necessitam de maior nível de suporte e por isso possuem duas professoras em sala) mas não foi possível compreender qual o ano de atuação das professoras.

Tais experiências foram relatadas a partir da proposição de como havia sido o processo ao longo de sua carreira na educação. Devido a isso, a pesquisadora propôs que as participantes selecionassem quais são as especificidades de seus estudantes no presente ano letivo (2024). Dessa forma, os dados foram organizados em formato de gráfico no qual é possível ver quais as especificidades atendidas pelas professoras do Ensino Regular, assim como o dos estudantes das professoras da SRMF.

Gráfico 2 – Especificidades atendidas no ano de 2024



Fonte: A autora (2024)

No que se refere as especificidades tanto do Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), dos Transtornos Específicos de Aprendizagem e do Transtorno do Espectro Autista é possível perceber que há coerência entre o número demonstrado tanto pelas professoras do Ensino Regular quanto da SRMF o que indica que esses estudantes são estudantes de ambas as professoras.

No entanto, ao observar as demais especificidades os números não se relacionam. Tal achado é possível de ser justificado pois há no município Salas de Recursos Multifuncionais Específicas para o Atendimento de Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) e para as Deficiências Sensoriais.

Com isso, as professoras do Ensino Regular podem ter matriculado em suas turmas estudantes que não participam do AEE da professora que respondeu a pesquisa causando tal inconsistência. O mesmo ocorre com relação à Deficiência Física Neuromotora (DFNM). As professoras das SRMF atendem, de outras turmas do Ensino Regular, crianças com essas especificidades, mas suas professoras do ensino comum não participaram da presente pesquisa por esse motivo só há a barra da resposta referente às professoras do AEE.

Essa discrepância entre as respostas das professoras do Ensino Regular e as do AEE reflete a complexidade das dinâmicas escolares no contexto da educação inclusiva. Essa situação ilustra como a educação inclusiva continua a se transformar, exigindo adaptações constantes nos entendimentos e práticas pedagógicas para atender às demandas de um cenário educacional em constante evolução.

A educação tem se transformado de inúmeras maneiras, principalmente no que se refere aos entendimentos do que é a educação inclusiva, e essa é mais uma constatação dessa mudança constante.

Mendes *et al* (2023) destaca em sua recente obra que é necessário pensar nesta arquitetura multicamadas na classe comum e para isso, refletir quem são os estudantes público-alvo da educação especial que estão em contexto escolar e quais são seus reais níveis de suporte. Dessa forma, a autora revela em sua obra que, em geral, os estudantes (PAEE) de uma classe podem ser divididos em três grupos.

No grupo A encontram-se cerca de 80% desses estudantes com dificuldades leves e específicas. Para tais estudantes o ensino não precisa ser diferenciado, pois com pequenas alterações, principalmente metodológicas, os mesmos já conseguiriam acompanhar a classe.

Já no grupo B, cerca de 15% apresentam dificuldades acadêmicas e desenvolvimentais. Dessa forma, tais estudantes necessitam de, para além do ensino comum, serviços especializados e alguns métodos diversificados (braile, comunicação suplementar/alternativa, etc) ou ainda o uso de tecnologias assistivas para favorecer seu processo de inclusão na classe comum.

Por fim, o grupo C, são aqueles que necessitam de um elevado nível de suporte, pois necessitam de intervenções intensivas e prolongadas, envolvendo não apenas a equipe escolar, mas sim, outras esferas. Para esse público, pode-se pensar em currículo flexibilizado e contar com profissionais de apoio *in loco*.

Com isso, a tessitura do sistema de suporte à inclusão escolar deve ser formada por diferentes profissionais com formações específicas para colaborar no processo de ensino e aprendizado dos estudantes. O conjunto de profissionais ideal para compor esse sistema se dá primeiramente com os profissionais que atuam diretamente na escola: os professores da sala comum, professor bilíngues (no caso de estudantes com deficiências sensoriais), professores da educação especial e profissionais de apoio à inclusão escolar.

Como outra camada que constitui essa teia de relações encontra-se os profissionais da equipe multiprofissional (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros), não deixando de lado a importância da participação da equipe gestora e outros profissionais que sejam necessários para dar suporte a esses alunos e que atuem de diferentes modos com esses estudantes. (Lopes; Mendes, 2023).

Mendes *et al* (2023) prevêem que nas multicamadas do sistema de suporte é necessário que haja responsabilidade coletiva, abordagem proativa, compromisso com a sistematização dos procedimentos assim como com a cultura colaborativa, pois assim, juntamente com o apoio da formação continuada e práticas colaborativas entre profissionais da educação especial e seus pares, os docentes possam criar e encontrar práticas, metodologias e conceituações inovadoras.

3.7 Instrumentos

Este estudo foi realizado com a aplicação de um questionário com o público da amostragem de maneira individual e on-line tendo em vista os objetivos elencados.

Trata-se de uma pesquisa que corresponde à mensuração dos participantes sobre conceitos e práticas envolvendo a educação inclusiva e a interação entre profissionais do AEE e docentes do ensino regular acerca do trabalho colaborativo entre profissionais, visando uma inclusão efetiva dos estudantes PAEE.

Segundo Aaker (2001), instrumentos avaliativos referem-se a um conjunto de questões organizadas para mensurar e gerar dados necessários a partir do objetivo da pesquisa. O questionário, que aborda o grau de conhecimento e de interesse pelas práticas colaborativas entre AEE e ensino regular para a efetivação do processo de inclusão do aluno PAEE, foi aplicado apenas para os professores que declararam seu aceite e assim, participaram da pesquisa propriamente dita.

O instrumento utilizado foi desenvolvido pela pesquisadora a partir dos apêndices de Mendes, Villaronga e Zerbato, 2014, com o intuito de buscar e investigar as hipóteses levantadas no presente estudo. Para isto, foi desenvolvido um texto introdutório explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas às hipóteses.

Visando atender os objetivos propostos, o questionário foi dividido em perguntas fechadas e perguntas abertas que puderam ser respondidas remotamente por meio de formulário enviados no contato de cada participante.

Com o intuito de estabelecer relação entre a efetividade do apoio e considerar as subjetividades dos pares de participantes, houve perguntas sobre o perfil dos participantes como a formação acadêmica, tempo de atuação na educação, qual a atuação atual (perfil da turma, forma de atendimento, número de profissionais de apoio à inclusão vinculados) entre outras. Nesse sentido, também foi levantado o tempo de experiência e como se deram as mesmas com estudantes público-alvo da educação especial.

O instrumento possui perguntas que direcionam o participante a refletir se, e como, ocorre o apoio do Atendimento Educacional Especializado para o estudante PAEE. Também foi levantado a impressão das professoras sobre quais são os benefícios que tal parceria acarreta buscando entender como se dá a atuação e suporte com e entre os profissionais do Ensino Regular e do Atendimento Educacional Especializado.

Nessa perspectiva, o instrumento de pesquisa também abrange e busca detalhar a partir de algumas perguntas específicas, as experiências e desafios

enfrentados pelos professores no processo de inclusão escolar. Assim, os participantes são convidados a refletir sobre suas experiências significativas ao longo da carreira, bem como sobre os desafios que encontraram, e quanto tempo têm de experiência em cada etapa do ensino em que atuaram. Além disso, os professores são encorajados a compartilhar o que acreditam ter contribuído para a sua trajetória profissional até o presente momento.

Algumas consignas também são direcionadas para investigar o perfil das turmas em que os professores atuaram, perguntando se havia a presença de um profissional de apoio e como se dava o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais envolvidos na turma.

Os participantes também foram indagados sobre o vínculo dos estudantes com as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) e, caso os estudantes fossem matriculados na SRMF, como se estabelecia o relacionamento entre o professor do ensino regular e os profissionais da SRMF.

Para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o instrumento explora como se dá a interação entre eles e os professores do ensino regular, enfatizando a colaboração entre ambos. Nesse sentido, o questionário busca compreender a percepção dos participantes sobre como se dá tal parceria colaborativa entre os participantes trazendo à luz a contribuição da colaboração entre os profissionais.

Essa colaboração pode ser um suporte no processo inclusivo, destacando-se como um elemento fundamental para a inclusão escolar. Essas perguntas específicas, que estruturam o instrumento, podem ser visualizadas nos apêndices 1 e 2, fornecendo uma base detalhada para a análise do apoio do atendimento educacional especializado e suas contribuições para a inclusão escolar.

3.8 Procedimento de Análise dos Dados

Buscando captar aquilo que os sujeitos compreendem em relação ao objeto de estudo (Bardin, 2015) a análise dos dados produzidos com a aplicação dos instrumentos, será feita por meio da análise de conteúdo.

Ao analisar os resultados obtidos com os instrumentos de pesquisa, a AC permite identificar as minúcias e a essência das experiências relatadas pelos

professores, destacando a subjetividade e a complexidade dos desafios enfrentados no processo inclusivo.

A riqueza dos dados qualitativos, que revelam detalhes sutis e significativos, é um complemento às abordagens quantitativas principalmente no que se refere à compreensão dos sujeitos em relação ao objeto de estudo, particularmente no contexto de pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua contribuição para a inclusão escolar.

Embora os dados quantitativos possam dimensionar a incidência de problemas educacionais, a análise qualitativa aprofunda a compreensão dos motivos e dinâmicas por trás desses números. Essa combinação é particularmente relevante no estudo da colaboração entre os profissionais do AEE e do ensino regular, pois permite que os pesquisadores dimensionem e compreendam as barreiras educacionais e as estratégias que podem ser adotadas para superá-las.

A riqueza da produção e análise de dados qualitativos, ao identificar as minúcias, os pormenores e a essência que os sujeitos atribuem ao tema. Essa abstração não pode ser estabelecida a partir da racionalidade das pesquisas e dados quantitativos. No entanto, a combinação das abordagens qualitativas e quantitativas é indicada para dimensionar questões e problemas da educação que precisam ser quantificados e explicados a partir da compreensão dos motivos de sua incidência ou recorrência. (Vale; Ferreira, 2024, p.7)

Tal procedimento é composto por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação sendo que as mesmas são compostas por etapas que dão sustentação ao desenvolvimento de cada uma delas e estabelecem o fio condutor de todo o processo. (Vale; Ferreira, 2024).

Conforme ilustra o quadro abaixo, é possível vislumbrar como se deu o processo de análise em cada etapa do procedimento.

Quadro 4: Procedimento para coleta de dados

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Nesse momento o pesquisador sistematizou por meio de anotações e comentários as ideias preliminares que obteve a partir de uma primeira leitura dos dados obtidos.	Para a segunda etapa, os pesquisadores participaram de um processo de transformação dos dados brutos, como textos, imagens ou áudios, em unidades de análise significativas para a pesquisa separando-os em eixos temáticos como dados gerais, perfil do respondente, aspectos profissionais, percurso profissional e por fim, a correlação com o trabalho colaborativo.	A última etapa consiste em analisar totalmente o contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, permitindo uma compreensão mais profunda e rigorosa do conteúdo analisado.

Fonte: Sistematizado pela autora embasado em (VALE; FERREIRA, 2024 p. 12)

Dessa forma, seguindo os autores acima citados, a análise de conteúdo (AC), a complexidade e subjetividade dos campos e experiências que permeiam o contexto escolar e a comunidade a qual está inserida pode ser bem dimensionada a partir de pesquisas exploratórias descritivas de teor qualitativo. Tais estudos utilizando essa técnica tem se mostrado eficazes e amplamente utilizados em pesquisas que permeiam o âmbito educacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise prévia dos resultados apresentados, coletados das respostas das participantes ao questionário, a pesquisadora optou em apresentar os resultados nas seguintes partes: a análise do percurso profissional dos respondentes, a relação entre o trabalho colaborativo entre o AEE e o Ensino Regular, a análise da relação entre o percurso profissional e a compreensão do que é o trabalho colaborativo assim como a percepção do funcionamento e articulação entre as professoras por fim, seguidos das respectivas discussões e percepções dos pesquisadores frente às respostas obtidas.

4.1 Percurso profissional das participantes

Inicialmente ao se depararem com o questionamento de como foi o percurso profissional do início da carreira até os dias atuais, foi possível perceber que questões pessoais, como histórico de dificuldade de aprendizagem na família e até situações vividas por elas mesmas, motivaram a maioria das professoras a iniciar a carreira no magistério.

Ao longo das experiências muitas professoras mencionaram a significativa preocupação com os desafios presentes no cotidiano escolar e que tais desafios as motivaram a estudar mais em busca de novas estratégias para o planejamento e organização do trabalho pedagógico em suas salas de aula.

A professora Hibisco relatou que:

“A sede por sempre querer saber mais me fez buscar as especializações, mas algo que sempre afirmei é que um diploma não é nada quando você não consegue ter um olhar diferente e enxergar aquela criança que muitas vezes só pode contar com a escola como base formadora de um futuro, pois teorias são fáceis de se ver, mas praticá-las e ter acima de tudo empatia com o outro, não há formação que te venda isso”.

Ao longo da análise das respostas, as professoras relataram também, que apesar dos desafios, os estudos as motivaram a seguir na carreira da educação na esperança de fazer a diferença na vida de seus alunos.

A professora Rosa mencionou: “O que fez chegar até aqui, sem desistir, é acreditar que mesmo com tantas dificuldades do cotidiano, meu trabalho pode fazer a

diferença na vida dos educandos. Caso contrário, já teria desistido” A professora Lavanda também mencionou que as experiências marcantes, mesmo com os prós e contras, a fez acreditar na educação e é isso que a fez chegar até onde está e é o que faz com que permaneça atuando nessa área.

Ao serem questionadas se já haviam atuado em outros anos com educandos público-alvo da Educação Especial incluídos no Ensino Regular, apenas uma professora respondeu que havia atuado de maneira indireta. As demais professoras responderam que sim, já haviam atuado e tinham algum tipo de experiência com inclusão no ensino regular.

Analisando as respostas das professoras do ensino comum foi possível perceber, a partir do relato delas, que as turmas normalmente são heterogêneas e que tiveram experiências com diferentes níveis de suporte durante o percurso de atuação, ora tendo profissionais de apoio para colaborar com a inclusão, ora sem profissionais de apoio. O mesmo ocorria com relação à matrícula na SRMF. Muitas das professoras tiveram experiência com estudantes matriculados na Salas de Recursos e em outros anos sem matrícula, ou seja, sem o apoio desse serviço.

Já a partir da resposta das professoras das Salas de Recursos em comparação com as respostas das professoras no Ensino Regular, foi possível perceber que o nível de experiência com estudantes PAEE antecedeu, em muitas vezes, o trabalho no AEE. Como o caso da professora do AEE, Hortência:

“Ao longo de 28 anos de carreira na educação, tive a oportunidade de trabalhar com diversos educandos que são público-alvo da Educação Especial, e de certa forma incluídos no Ensino Regular. Essas experiências foram desafiadoras e enriquecedoras, contribuindo significativamente para meu desenvolvimento profissional e pessoal. Porém em muitos dos casos no início, lá na década de 90 nós não tínhamos todo esse suporte que temos hoje, os educandos muito poucos tinham algum laudo, hipótese diagnóstica, ou qualquer outro sinalizador que pudéssemos entender os motivos de sua inquietação, distração, desmotivação... Nós tínhamos que ter um certo feeling para observarmos e entendermos as diversas situações que surgiam em sala durante o ano letivo. Essas experiências e as estratégias adotadas para apoiar esses alunos, que muitas vezes foram inicialmente percebidos como "alunos problemáticos" devido à falta de diagnóstico ou ao entendimento inadequado de suas necessidades, muitas vezes eram realizadas quase que intuitivamente, já que não tínhamos estagiários de apoio, Proc, tínhamos somente a sala de recursos, onde hoje é nomeada de Sala de Recursos para Transtornos Específicos, onde as famílias por falta de esclarecimento muitas vezes se negavam a levar os filhos. A Sala de Recursos Multifuncional é um processo recente nas escolas”.

Outras professoras também relataram que no início de suas carreiras não tinham o conhecimento necessário seja prática ou até mesmo teórica para dar o atendimento necessário aos estudantes PAEE que receberam na época no ensino regular. Sejam elas com início na carreira há mais de 20 anos e também aquelas com início mais recente. Isso pode ser evidenciado a partir da resposta da professora Hibisco, que relata ter de 6 a 10 anos de experiência na educação:

- “Todos os anos de minha atuação haviam crianças público alvo da educação especial e ali me fez perceber a necessidade de buscarmos constantemente conhecimento e manter o nosso olhar, pois cada ser, mesmo que com o mesmo diagnóstico, apresenta sua própria especificidade e habilidades. Busquei por meio dos meus estudos formas de trabalho, sempre envolvendo o lúdico e respeitando os interesses das crianças. A dificuldade maior de todo professor não é o trabalho com a educação especial, e sim o número de demandas e a quantidade de crianças em sala para garantir o bom atendimento a todos. Durante dois anos tive profissional de apoio e nosso trabalho foi sempre de forma colaborativa, inclusive com as professoras da SRMF, traçando estratégias, tirando dúvidas, revezando, dividindo e tendo a participação de ambos no desenvolvimento da criança sem deixar que apenas o profissional colaborativo seja responsabilizado pelos alunos da educação especial. Hoje me encontro na SRMF e depois dos atendimentos as crianças o que vejo de mais rico é o trabalho colaborativo que desenvolvo com a maioria dos professores traçando estratégias, construindo materiais, participando da construção dos documentos, entre outros. Com isso, vemos diariamente o quanto falarmos a mesma língua, nos apoiarmos e também dividirmos é o melhor para o desenvolvimento da criança e da prática do profissional com maior qualidade”.

Porém, no relato das professoras foi possível perceber que o aumento no número de estudantes de inclusão provocou um aumento também de formação continuada seja por parte do município ou até mesmo a partir da busca das próprias profissionais.

Outro fato pertinente foi que tanto a professora Jasmin quanto as professoras Rosa e Orquídea evidenciaram que as turmas que tiveram a experiência de estudantes PAEE incluídos no ensino regular eram muito acolhedoras.

Jasmin: - “Em todas as turmas, os outros educandos eram bem conscientes quanto as especificidades, incluíam os alunos nas brincadeiras, auxiliavam em determinadas atividades. Nunca houve situação de preconceito ou exclusão.”

Já outras professoras, tanto do AEE quanto do Ensino Regular, evidenciaram que durante o seu percurso houveram desafios significativos na experiência de

inclusão com estudantes PAEE. Dentre os desafios mencionados entre as participantes durante seu percurso profissional foram:

Violeta: - "...com grandes números de alunos com diferentes níveis de aprendizagem, não tinha profissional de apoio como temos hoje, já tive educandos não matriculados nas SRMF e também que eram alunos das salas, mas na época a família não aceitava o diagnóstico e com isso a criança não frequentava. Experiências desafiadoras, frustrante, mas com isso veio as aprendizagens que marcaram minha trajetória educacional".

Lavanda: - "Já atuei, e atuo com educandos da educação especial, percebo que alguns profissionais ainda não compreendem as especificidades de cada educando, fazendo comparações, subestimar educandos, ou apenas tentar deixá-lo sem "atrapalhar" a turma, entre os profissionais já houve conflito e muitas."

Gerânio: "...Foram desafiadoras, onde eu percebia que necessitava ir além, para poder contribuir para o seu desenvolvimento do educando. Mesmo apresentando mesmo laudo cada educando tem sua peculiaridade sendo necessário entendê-lo como um todo".

Rosa: "...As experiências desafiadoras até hoje são as turmas lotadas, famílias desestruturadas, muita demanda de trabalho, rotatividade da equipe pedagógica e falta de conhecimento e empatia de muitas pessoas que estão na gestão... o grande desafio foi acompanhar as mudanças que ocorreram neste ano escolar, as avaliações de larga escala que foram sendo colocadas em prática, a necessidade de formação constante enquanto professora.

Girassol: "...busquei uma formação continuada em psicopedagogia foi justamente para ajudar meu educando na aprendizagem e entender as especificidades de cada criança e a importância do olhar inclusivo. Na época não tinha profissional de apoio, eu mesma corria atrás de como adaptar para o meu educando. As turmas sempre numerosas. Em outras turmas que atuei os educandos faziam parte da SRMF. E sim tinha apoio dos profissionais e foram eles que me ajudaram a trilhar nesse caminho e conhecer o trabalho colaborativo faz a diferença na nossa experiência. Com a profissionais da SRMF me passavam estratégia para trabalhar com meu educando, assim como as adaptações e o apoio com as famílias".

A análise das experiências compartilhadas pelas participantes revela um panorama desafiador e enriquecedor da educação especial no contexto escolar. Violeta destaca as dificuldades enfrentadas em tempos passados, quando a falta de profissionais de apoio e o estigma familiar em relação ao diagnóstico tornavam o trabalho educativo uma tarefa solitária e frustrante.

A ausência de suporte especializado resultava em experiências marcadas por desafios, mas também por aprendizados significativos que moldaram sua trajetória educacional, evidenciando a importância de uma rede de apoio adequada.

Lavanda complementa essa visão ao apontar que, apesar dos avanços, ainda existem profissionais que não compreendem as especificidades dos alunos da educação especial. Ela menciona a tendência de subestimar esses educandos ou tentar simplesmente acomodá-los sem incluí-los verdadeiramente à turma. Os conflitos entre profissionais indicam uma necessidade urgente de formação continuada e sensibilidade para lidar com as diferenças, reforçando que a inclusão deve ser um esforço coletivo e contínuo dentro das escolas.

Gerânio enfatiza que, mesmo com diagnósticos semelhantes, cada educando apresenta peculiaridades únicas que exigem uma abordagem diferenciada. Seu relato evidencia a necessidade de olhar o aluno como um todo, indo além dos rótulos e diagnósticos para proporcionar um desenvolvimento pleno e individualizado. Isso ressalta a importância da empatia e do entendimento profundo das necessidades de cada criança, para que a educação inclusiva realmente ocorra.

Santos e Mendes (2021) destacam que ao se deparar com a classe, o professor, primeiramente precisa conhecer seus alunos, como aprendem e em que contextos sociais vivem. Esse pontapé inicial é primordial para se pensar em tal diferenciação de ensino. Para isso, é necessário prever em seu planejamento a avaliação contínua.

[...] Os níveis de preparação dos alunos permitem que o professor planeje o ensino, adequadamente, para que esteja de acordo com suas habilidades atuais, possibilitando seu avanço. Cabe destacar que os alunos podem apresentar níveis de preparação diferentes no conteúdo do currículo e isso requer ajuste entre padrão de entrega das tarefas, conteúdos, tipos de comunicação e nível de desempenho requerido para o aluno (Santos, Mendes, 2021, p.43)

Tal abordagem também pressupõe que para aprender precisa haver emoção, precisa haver interesse e motivação para tal. Compreender qual o melhor caminho a percorrer para utilizá-lo como pano de fundo para aprendizagem é essencial. Nesse trajeto, inúmeras possibilidades podem ser elencadas, abrangendo diferentes áreas do conhecimento.

Rosa e Girassol, por sua vez, destacam os desafios institucionais e estruturais enfrentados no dia a dia escolar. Rosa menciona a sobrecarga de trabalho, turmas

lotadas, rotatividade da equipe pedagógica e a falta de empatia na gestão, além da constante necessidade de formação. Girassol, por outro lado, enfatiza a importância da formação continuada e do trabalho colaborativo com profissionais de apoio. Sua busca por estratégias e suporte da equipe multidisciplinar ilustram como a formação e a colaboração podem transformar a experiência educacional tanto para os professores quanto para os estudantes.

Em resumo, esses relatos da trajetória profissional das respondentes mostram que, embora os desafios sejam numerosos, o compromisso com a formação continuada e o trabalho em equipe são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

4.2 O trabalho colaborativo entre o AEE e o Ensino Regular

Como o princípio fundamental da pesquisa era compreender como se dava a relação entre as profissionais tanto do AEE e do Ensino Regular e se o trabalho colaborativo auxiliava no processo de inclusão dos estudantes PAEE, a pesquisadora fez em seu instrumento alguns questionamentos.

Dentre eles quis averiguar, a partir da experiência de cada profissional, como era o vínculo com os profissionais que atuavam com a criança e como se dava a sua atuação e do professor do Atendimento Educacional Especializado ou entre o professor do ensino regular.

Um achado importante da pesquisa foi que 100% das profissionais que responderam à pesquisa acreditam que sim, o apoio da Sala de Recursos Multifuncionais auxilia a prática pedagógica dos professores do ensino regular.

Esse dado enfatiza a importância da participação de diversos profissionais, não apenas da área da educação. Tal parceria colaborativa contribui significativamente para o suporte ao corpo docente e à instituição, trazendo novas oportunidades para superar as barreiras e buscar respostas adequadas de forma a atender as subjetividades presentes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A ideia que se relaciona à colaboração é a troca mútua de conhecimentos e experiências entre todos os participantes envolvidos, que engloba diversos profissionais da escola, equipes multiprofissionais, famílias e os próprios estudantes. Essa união de esforços para compartilhar o trabalho de planejar, avaliar e analisar o que interfere ou não no sucesso do processo de ensino e aprendizagem do estudante

são primordiais para garantir o acesso e permanência do alunado PAEE. (Oliveira, 2021)

Essa união em prol dos estudantes pode ser sistematizada por uma abordagem colaborativa denominada Consultoria Colaborativa. Oliveira (2021) ao contextualizar o que se refere à esta consultoria, cujo nome inclui o termo 'colaboração', entende que esse processo se desenvolve na busca de soluções das situações apresentadas que podem ou não, ser caracterizadas como barreiras.

Um dos principais desafios mencionados pelos participantes é a dificuldade em criar vínculos efetivos quando a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) não está localizada na mesma unidade escolar que a criança frequenta. Esse distanciamento físico impede uma comunicação frequente e eficiente, essencial para o sucesso da inclusão educacional.

A consultoria colaborativa traz um meio de realizar o apoio necessário aos estudantes PAEE e também aos profissionais que atuam diariamente na escola. No entanto, para a tomada de decisões sobre qual caminho seguir na intervenção e implementação de tais estratégias, é necessário que o profissional esteja embasado teórica e metodologicamente.

Nessa perspectiva, o professor do AEE pode assumir o papel de consultor nesse modelo de trabalho, com a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento do percurso e atuar colaborativamente na construção e diálogo de saberes e práticas.

Essa atuação colaborativa pode ser adotada pelos professores das Salas de Recursos como estratégia para diminuir essa distância evidenciada por algumas das participantes da pesquisa.

Abaixo pode-se visualizar os estágios previstos por Oliveira (2021) embasados na teoria de Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000) sobre como pode ser efetivada a Consultoria Colaborativa Escolar.

Quadro 5: Estágios da Consultoria Colaborativa Escolar

Estágio	Descrição
I- Entrada e estabelecimento de objetivos na equipe	Fase em que se espera o compromisso voluntário de colaboração entre os pares e o estabelecimento de atribuições e responsabilidades de cada um dos envolvidos.
II- Identificação da demanda	Aqui serão definidas as questões que serão abordadas no decorrer da consultoria colaborativa. É fundamental a coleta de informações por diferentes fontes, as quais possam subsidiar a identificação das questões pelo consultor(res) e consultado(s). Aqui as situações do contexto que podem contribuir na resolução de futuras problemáticas encontradas também devem ser consideradas.
III - Recomendação das intervenções	Assim que identificada a demanda, os envolvidos, colaborativamente, deverão articular maneiras possíveis e estratégias a serem aplicadas no caso em questão. É importante buscar ao máximo formas de sucesso na resolução, evitando procedimentos invasivos ou que interfiram na rotina de atuação dos participantes. Nesta fase, cabe ao consultado acolher ou recusar estratégias sugeridas pelo consultor, as quais podem ser entendidas como inadequadas ao seu contexto ou mesmo não aplicáveis, afinal, nessa consultoria, se valoriza a horizontalidade e não verticalidade de hierarquias.
IV- Implementação das recomendações	A partir dos objetivos e procedimentos anteriormente definidos, será implementada a consultoria colaborativa. A implementação, em geral, é realizada pelo consultado. Cabe ao consultor disponibilizar-se para as orientações durante todo o processo de intervenção da consultoria colaborativa.

Quadro 5: Estágios da Consultoria Colaborativa Escolar

(continuação)

Estágio	Descrição
V- Avaliação da Consultoria	Neste estágio, serão avaliados os aspectos bem sucedidos e os que assim não ocorreram. Para isso, os envolvidos, consultor e consultado, utilizarão anotações entre outras formas de registro (diários de campo, questionários, fotografias e vídeos, entre outros) para análise da situação. Também poderão ser utilizados dados que contemplem características específicas relacionadas ao desempenho, habilidade e comportamento dos participantes envolvidos. Ao compreender esse desfecho, será possível ter clareza sobre demanda de continuidade, definição de novos objetivos ou mesmo interromper a intervenção da consultoria colaborativa.
Follow-up	Configura-se o último estágio e evidencia-se na consultoria colaborativa a prática de intervenções que permitem a repetição de um mesmo procedimento diversas vezes, visando chegar ao resultado, por vezes parciais, até o alcance da resolução da proposta estabelecida. Desta maneira, espera-se o entendimento de que os estágios da consultoria colaborativa são abertos e flexíveis. Tomando como exemplo neste processo, a coleta de dados que pode ser realizada sempre que necessária, de forma contínua, durante os estágios de intervenção da consultoria colaborativa.

Fonte: sistematizado pela autora de Oliveira (2021 p. 33-34) embasado em: Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000)

É importante ressaltar que para que esta atuação ocorra é necessário que haja verticalidade na tomada de decisões, ou seja, todos os membros envolvidos nesse processo têm papel na tomada de decisão dos encaminhamentos a serem realizados. Dessa forma, busca-se, de fato, a construção de uma cultura colaborativa entre os agentes participantes da consultoria colaborativa.

Ao considerar elementos no contexto escolar, destinados ao trabalho pedagógico inclusivo, como o denominado atendimento educacional especializado que pode apresentar-se como recurso favorável ao estudante PAEE, a apresentação, entendimento e configuração do serviço de consultoria colaborativa propõe a interface, o debate e o alinhamento de variáveis e recursos, também extraescolar com diferentes atores e conhecimentos com a manutenção do protagonismo da ação pedagógica. (Oliveira, 2021 p. 29)

Quando a SRMF está na mesma escola, a colaboração entre os profissionais é significativamente facilitada, permitindo trocas de informações mais frequentes e um apoio mais frutífero.

A partir das respostas das professoras Amarilis, Jasmin e Orquídea, foi possível analisar que a parceria e os contatos eram mais frequentes e eficazes quando a SRMF ficava na mesma unidade de Ensino que a criança estava matriculada.

Amarilis: O trabalho em minha escola é próximo já que na escola existe essa sala. Realmente faz toda a diferença. A troca e o apoio em ambas as partes é muito relevante para a inclusão ocorrer.

Jasmin: Quando o educando frequentava a SRMF presente na escola em que atuo, o contato e trocas com a professora era bem maior, conseguimos ter uma parceria. Quando frequentam em outra escola ou espaço, o contato é vago, ficando restrito a poucos encontros/reuniões durante o ano.

Orquídea: O vínculo dependia da profissional, algumas tive contato constantemente trocando informações e até como suporte para realizar algumas intervenções. Outra profissional somente por e-mail aleatoriamente.

A análise das respostas das participantes mostra que a proximidade física entre a SRMF e a unidade escolar favorece a construção de parcerias sólidas, resultando, conseqüentemente, num processo de inclusão mais eficaz. No entanto, a pesquisa também revela que essa proximidade não pode ser a única solução.

Orquídea destaca que a qualidade do vínculo depende muito da atitude e do empenho individual dos profissionais envolvidos. Algumas professoras são proativas e buscam constantemente trocar informações e dar o devido suporte às suas colegas, enquanto outras mantêm um contato mínimo, muitas vezes limitando-se a e-mails esporádicos.

Por outro lado, a experiência de Samambaia desafia a expectativa de que a simples existência de uma SRMF é suficiente para garantir a colaboração. Seu relato

destaca que, sem um vínculo forte e uma comunicação frequente, os professores do ensino regular podem sentir-se desamparados e sobrecarregados, percebendo as professoras da SRMF como figuras distantes que apenas cobram adaptações sem fornecer o suporte necessário em momentos críticos.

“As interações sempre foram difíceis por não ter tempo de criar vínculo com os profissionais, as professoras do regular sempre reclamaram que as professoras da SRMF iam na escola apenas para cobrar atividades e adaptações e não para ajudar nos momentos de crise dos alunos...”

Já a professora Margarida, que acompanhou o processo desde o início da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais relata que muito já se caminhou e que hoje há mais abertura para a parceria colaborativa entre as profissionais:

“Aproximadamente 10 anos atrás a aproximação era difícil. Pouca abertura do ensino regular. Hoje os professores do ensino regular pedem ajuda e o trabalho é mais fácil, algumas parcerias são estabelecidas, mas ainda tem colegas que não aceitam a Inclusão, até escutam, mas na prática as flexibilizações ocorrem a muito custo e em alguns casos não ocorrem.

Desta maneira, a análise evidencia que a colaboração entre os profissionais do AEE e do ensino regular é essencial para a inclusão dos estudantes PAEE. Embora a proximidade física da SRMF facilite essa colaboração, a atitude e o empenho individual dos profissionais são igualmente importantes.

A experiência relatada mostra que, para se efetivar a inclusão, é necessário não apenas localizar fisicamente as SRMFs próximas às escolas regulares, mas também promover uma cultura de colaboração ativa e de suporte mútuo.

A partir das respostas de algumas profissionais foi possível perceber que para aquelas Unidades de Ensino e profissionais que já possuem maior tempo de caminhada e compreenderam como acontece o processo e o trabalho colaborativo as experiências tem se mostrado mais significativas. Como é o caso das professoras:

Hibisco - “...nosso trabalho foi sempre de forma colaborativa, inclusive com as professoras da SRMF, traçando estratégias, tirando dúvidas, revezando, dividindo e tendo a participação de ambos no desenvolvimento da criança sem deixar que apenas o profissional colaborativo seja responsabilizado pelos alunos da educação especial... construindo materiais, e participando da construção dos documentos... vemos diariamente o quanto falarmos a mesma língua, nos apoiarmos e também

dividirmos é o melhor para o desenvolvimento da criança e da prática do profissional com maior qualidade.”

Lírio – “O relacionamento com as professoras da SRMF era bom e de grande valia. Devido à grande demanda de atendimento delas, não era possível conversar todas as semanas sobre os educandos, mas sempre que possível elas perguntavam como estavam esses estudantes em sala de aula e de que maneira elas poderiam nos auxiliar. Recebia ajuda em períodos de adaptação e na adequação de atividades para essas crianças. Também recebia feedbacks de como os meus alunos estavam nas atividades desenvolvidas no período de atendimento na SRMF”.

Tulipa e Girassol ainda traçam um comparativo entre como eram o seu relacionamento com a professora da SRMF quando estavam no Ensino Regular e agora como é o relacionamento com as professoras do Ensino comum enquanto professoras do AEE:

“A professora da Multifuncional era muito presente em sala de aula e nos meus momentos de planejamento para a organização de atividades e formas de intervenção. Atualmente como professora da SRMF acompanho os educandos em sala de aula, o planejamento das professoras para juntas pensarmos em atividades, jogos, organização de rotina além do preenchimento de documentos como PEI, PAI e relatórios”.

“O contato com profissional da SRMF era sempre para me ajudar em estratégias de adaptações, construção do currículo flexibilizado. Hoje como estou atuando na SRMF tenho contato sempre como o professor do regular. Sempre dando apoio em sala e ajudando em estratégias principalmente quando o educando está desregulado”.

Os relatos de Tulipa e Girassol reforçam os achados da pesquisa, confirmando que a proximidade e a frequência do contato entre as professoras do AEE e do ensino regular são cruciais para a construção da prática colaborativa. Tulipa destaca que a presença da professora da SRMF em sala de aula e nos momentos de planejamento foi fundamental para a organização de atividades e intervenções. Essa prática é consistente com a observação de que a colaboração é mais fortalecida quando a SRMF está localizada na mesma unidade escolar.

As oportunidades emergem principalmente da capacidade das professoras do AEE e do ensino regular trabalharem juntas para criar estratégias, recursos e materiais. O relato de Tulipa e Girassol confirma que a presença constante e o suporte mútuo entre os profissionais são essenciais para o sucesso do processo de inclusão.

A partir das respostas das participantes, a pesquisadora buscou entender, como se davam essas trocas entre as profissionais e como elas entendiam que esse trabalho colaborativo poderia funcionar de uma maneira mais eficaz.

Aquelas professoras que trabalhavam na mesma unidade em que havia a SRMF relataram que os encontros informais se davam praticamente todos os dias. Nesses momentos trocavam breves informações sobre seus estudantes em comum e traçavam pequenas estratégias para aquele período escolar conforme os relatos abaixo:

Hibisco: "... - me comunico diariamente com os professores da escola sobre as crianças do atendimento, sempre trocando, mesmo de forma informal, pois muitas vezes aquela troca informal é o ponto de partida de uma estratégia e objetivo novo".

Jasmin: "Com a professora da SRMF da escola que trabalho nos comunicando com frequência, sempre que surge alguma nova demanda, quando algo diferente acontece, ou até mesmo a não frequência do educando..."

Violeta: "Diariamente, trabalhar na unidade que tem SRMF, facilita a comunicação bem como o trabalho funcional. Os aspectos abordados visam o desenvolvimento integral da criança, a comunicação com a família e currículo".

Lavanda: "Como atuamos na mesma escola, nossa comunicação é quase que diária, trocando experiências, os aspectos mais abordados são; acadêmico e comportamental"

Girassol: "Estamos em contato direto conversamos todos os dias, trocamos estratégias e pontuamos o que podemos melhorar, fazemos reuniões na semana de apoio, comunicação também via whatsapp".

Girassol, Dália, Gerânio, Samambaia, Margarida, Rosa e Begônia ressaltam a importância dos contatos também por mensagens, principalmente para aqueles momentos em que não é possível realizar os encontros presenciais. Como é o caso da professora da SRMF, Begônia, que tem a maioria de seus alunos matriculados em outras Unidades de Ensino:

Begônia: "- Através de whats, quase sempre. Aqui em Pinhais temos a semana de apoio, a qual é destinada a apoiarmos os professores e pedagogos com esses educandos. Nesta semana procuro organizar a agenda para atender os educandos com mais urgência. Fora desse contexto, criei

um grupo dentro do whats para estar em constante troca de ideias com os pedagogos sobre os encaminhamentos desses educandos e isso super dá certo.

Outras professoras relataram que as trocas eram de pelo menos uma vez na semana, sejam eles informais ou marcados nas permanências.

Tulipa: “- A comunicação é semanal tanto em sala de aula quanto nos momentos de planejamento. Conversamos sobre o desenvolvimento da criança e juntas traçamos objetivos e ações para o desenvolvimento e aprendizagem da criança”.

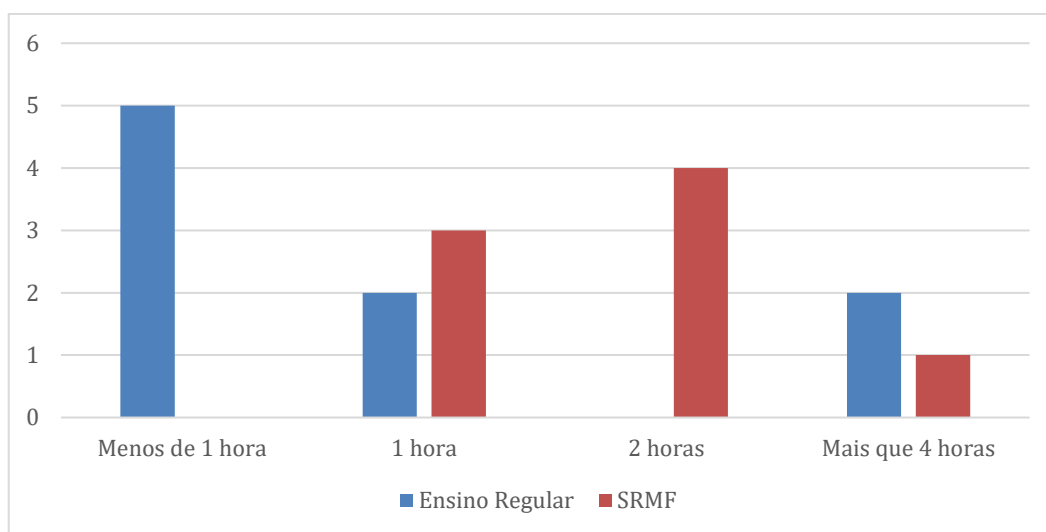
Amarilis: “- Como as professoras estão na minha escola a presença delas em sala é frequente e semanalmente. Reuniões mensais durante o planejamento da professora”.

Lírio: “- Geralmente nos comunicamos duas vezes na semana, na entrega dos estudantes a sala de aula (após os atendimentos). Nesse momento são repassadas informações importantes de como a criança ficou no atendimento, o que aprendeu, como se alimentou, quais avanços apresentou e assim por diante”.

As professoras da SRMF, Margarida e Rosa também sinalizaram que a cada início de trimestre é realizada uma reunião em que são registradas, em uma ficha denominada ficha de apoio ao ensino regular, todos os momentos que ocorreram desde questões mais formais como combinados na elaboração de documentos como situações mais relacionadas à aspectos de vida diária do educando.

Rosa destaca ainda que a frequência dos contatos depende de cada situação. Segundo ela, aqueles estudantes que naquele período necessitam de maior nível de suporte, as professoras conseqüentemente terão mais interação em busca de estratégias, mas que independentemente, nas semanas de apoio (que ocorrem mensalmente) todos os estudantes e suas professoras são contactados para buscar novos objetivos e possibilidades.

Sendo assim, por mais que as participantes tenham relatado que os encontros aconteciam, na maioria das vezes, semanalmente, a pesquisadora quis levantar com as professoras qual era a carga horária semanal, em média, que as professoras do AEE e do Ensino Regular estabeleciam algum tipo de contato e/ou parceria por estudante PAEE. A partir desse questionamento foi possível tabular os seguintes dados:

Gráfico 3 – Média de horas semanais de apoio ao Ensino Regular

Fonte: A autora (2024)

Os resultados da análise dos dados revelam desafios e oportunidades no contexto do trabalho colaborativo entre as profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular. Um desafio marcante é a dificuldade de se manter uma comunicação frequente entre ambas durante a rotina dos atendimentos e das aulas.

Apesar das participantes terem relatado na pesquisa que seus encontros ocorriam semanalmente o fato de muitas sinalizarem que os mesmos ocorrem de maneira informal é demonstrado pela inconsistência na percepção do tempo dispendido para essa troca.

A partir do gráfico acima fica nítido que as professoras do ensino comum percebem ter menos de uma hora para essas trocas reiterando a queixa da professora Samambaia sobre a falta de tempo para estabelecer o vínculo entre ambas.

Já em comparação com as professoras das Salas de Recursos, é possível perceber que elas acreditam dispendem de ao menos 2 horas de suas atividades para fortalecer esses momentos de partilha e colaboração com as professoras do ensino regular.

Por mais que a facilidade da troca é percebida como fundamental para o estabelecimento dessa parceria, a falta de horários pré-estabelecidos pode resultar em uma colaboração fragmentada e insuficiente, como relatado por algumas professoras. Por outro lado, a proximidade entre a SRMF e a escola regular evidenciada por outras professoras facilita a construção de parcerias fortes e produtivas, permitindo um apoio consistente aos estudantes e suas especificidades.

A colaboração entre essas profissionais, se bem estabelecida, não só enriquece o planejamento pedagógico, mas também facilita a implementação de intervenções que atendem melhor às necessidades de todos os estudantes.

4.3 Estratégias e Resultados da prática colaborativa entre o AEE e Ensino Regular

A viabilidade prática do trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular pode ser significativamente aprimorada através da implementação de diversas abordagens e estratégias educacionais. Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2019; Bock, 2019; Silva e Mendes, 2021; Oliveira, 2021; Santos, Mendes, 2021; Lopes; Mendes, 2023 e Mendes *et al*, 2023.

Silva e Mendes (2021 p. 35) entendem que tal arcabouço teórico tem demonstrado bons resultados ao ser aplicado para favorecer a escolarização de alunos com diferentes necessidades educacionais, dentre elas alunos com deficiências, com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, com diferenças culturais e linguísticas.

Dentre tais práticas, encontra-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) termo o qual, também foi inspirado no desenho universal da arquitetura e vem a corroborar para que exista uma prática equânime e favorecer a acessibilidade à educação de todos os educandos.

Esse conceito, derivado do conceito de desenho universal da arquitetura, busca aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeito em seu modo de apropriar-se do conhecimento. (Bock, 2019, p. 37)

Para favorecer a aprendizagem dos estudantes de sua classe, independente de suas condições, o docente precisa, em seu planejamento, identificar e buscar remover as barreiras, tanto do currículo, como da didática.

Reconhecendo a singularidade de cada estudante, o docente deve promover um ambiente que valorize a diversidade. Isso implica estar aberto a diferentes formas de expressão, comunicação e avaliação, garantindo que cada estudante possa participar plenamente da experiência de aprendizagem, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Utilizando como metodologia estratégias pedagógicas variadas desde o início de suas aulas até os momentos de avaliação, pode promover oportunidades de acesso para todos os estudantes com essa variedade de modos de apresentar e compartilhar conceitos e experiências, respeita-se o estilo de aprendizagem de cada um durante todo o processo. Bock (2019) reitera ainda que ao ofertar diferentes caminhos para o aprendizado e valorizar os potenciais dos estudantes, o DUA reconhece seu protagonismo na aprendizagem escolar e promove a justiça social nesse contexto.

Em consonância com o que se prevê no DUA, o 'ensino diferenciado' e a 'aprendizagem colaborativa' também são medidas que gradativamente vem tomando força ao longo dos anos.

A pesquisadora buscou compreender então, como as participantes entendiam ser seu nível de conhecimento diante das abordagens da Consultoria colaborativa escolar, Sistema de Suporte Multi Camadas (SSMC), Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Abordagem do Ensino Diferenciado (AED).

Também foram investigados seus conhecimentos acerca do que é trabalho colaborativo, coensino e plano educacional especializado e como isso contribui com as atitudes e experiências em relação às práticas colaborativas e como interferem no processo de inclusão dos estudantes Público-alvo da Educação Especial.

Para isso foi utilizado a técnica de perguntas estruturadas do tipo "Likert" que são usadas para medir atitudes, opiniões ou percepções de forma quantitativa. Na pergunta as respondentes poderiam indicar o seu nível de conhecimento acerca das proposições declarando, em uma escala ordinal, as seguintes respostas: 1 – Insatisfatório / sem importância; 2 - Pouco satisfatório / pouco importante; 3 - Regularmente satisfatório / regularmente importante; 4 – Satisfatório / importante e 5 - Muito satisfatório / muito importante.

Na continuidade há a apresentação dos resultados dessa parte do questionário. Nele é possível observar a quantidade de participantes que assinalou a mesma proposição, acompanhados das questões referidas conforme o quadro a seguir.

Quadro 6 – Escala do nível de conhecimento das participantes

QUESTÃO	PROFESSORES DA SRMF	PROFESSORES DO ENSINO REGULAR
Trabalho colaborativo	Regularmente Satisfatório (1) Satisfatório (3) Muito satisfatório (5)	Regularmente Satisfatório (3) Satisfatório (4) Muito satisfatório (2)
Coensino	Regularmente Satisfatório (1) Satisfatório (3) Muito satisfatório (5)	Pouco satisfatório (1) Regularmente Satisfatório (2) Satisfatório (2) Muito satisfatório (3)
Abordagem do Ensino Diferenciado	Regularmente Satisfatório (2) Satisfatório (1) Muito satisfatório (6)	Pouco satisfatório (2) Satisfatório (4) Muito satisfatório (2)
Consultoria Colaborativa Escolar	Regularmente Satisfatório (3) Satisfatório (1) Muito satisfatório (5)	Insatisfatório (1) Pouco satisfatório (1) Regularmente Satisfatório (1) Satisfatório (3) Muito satisfatório (2)
Desenho Universal para Aprendizagem	Regularmente Satisfatório (2) Satisfatório (4) Muito satisfatório (3)	Insatisfatório (2) Regularmente Satisfatório (2) Satisfatório (2) Muito satisfatório (2)
Plano Educacional Individualizado	Regularmente Satisfatório (1) Satisfatório (2) Muito satisfatório (6)	Regularmente Satisfatório (1) Satisfatório (4) Muito satisfatório (3)
Sistema de Suporte Multi Camadas	Pouco satisfatório (1) Regularmente Satisfatório (1) Satisfatório (4) Muito satisfatório (3)	Insatisfatório (1) Pouco satisfatório (1) Regularmente Satisfatório (1) Satisfatório (3) Muito satisfatório (2)

FONTE: A Autora (2024)

Conforme demonstrado, ao referir sobre o conhecimento das participantes sobre o trabalho colaborativo, as participantes sinalizaram ter conhecimento regularmente satisfatório a muito satisfatório. De acordo com as respostas, a maioria das professoras do AEE considerou ter muito conhecimento sobre tal temática e sua importância para sua prática pedagógica.

Em relação ao Coensino e ao Plano Educacional Individualizado (PEI), as professoras do AEE também sinalizaram em sua maioria ter muito conhecimento sobre tal teoria. Isso pode ser justificado ao amplo estudo realizado no município sobre a viabilidade desse tipo de estrutura que foi sistematizado por Peron (2021) ao longo dos anos de 2018 a 2021.

Já com relação às professoras do Ensino Regular, esse conhecimento transitou entre o regularmente satisfatório ao muito satisfatório que se deve ao fator de existir

entre as participantes professoras com mais tempo de experiência com o Trabalho Colaborativo no município em detrimento à outras.

Com relação à Abordagem do Ensino Diferenciado, que permite que os professores adaptem suas estratégias de ensino para responder às necessidades individuais dos alunos, garantindo que cada um receba o suporte necessário para alcançar seu potencial, as participantes do AEE apontaram ter, em sua maioria, conhecimento muito satisfatório, já as professoras do ensino regular sinalizaram, em média, compreender satisfatoriamente esse assunto.

Para além da Abordagem do Ensino Diferenciado (AED), outro elemento essencial na viabilidade do trabalho colaborativo é a aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Com relação ao conhecimento desse contexto, as participantes tanto do AEE quanto do Ensino Regular sinalizaram, em média, ter um conhecimento satisfatório em suas respostas.

O DUA oferece um framework para o desenvolvimento de currículos flexíveis que atendam a diversidade de alunos, promovendo o engajamento, a representação e a expressão de múltiplas formas, dessa maneira se vê a importância de propor mais formação docente dentro dessa temática pois os resultados sugerem que as professoras ainda necessitam compreender mais sobre o que é DUA e sua aplicabilidade no contexto escolar.

Complementarmente, a integração dessa prática com o Sistema de Suporte Multi Camadas (SSMC) pode garantir que as intervenções sejam estruturadas em níveis de suporte que atendam às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando um acompanhamento mais alinhado às características individuais e do grupo ao qual o estudante PAEE está inserido.

Assim como na avaliação dos conhecimentos sobre o DUA, os conhecimentos das professoras em ambos os contextos se mostraram, em média, satisfatórios ressaltando assim, a necessidade de formações continuadas sobre esse modelo de atendimento/serviço. Este dado também pode estar relacionado à atualidade dos estudos sobre tal temática sendo mais amplamente referenciado no Brasil por Mendes *et al* (2023).

Sobre o modelo de consultoria colaborativa, que promove uma parceria contínua entre os profissionais do AEE e os professores do ensino regular, as participantes da SRMF, em maioria, indicaram ter conhecimento muito satisfatório

afinal, essa colaboração permite que ambos os lados compartilhem conhecimentos e recursos, contribuindo com a reorganização de práticas pedagógicas para o aluno PAEE.

A sinergia entre a consultoria colaborativa escolar, o SSMC, o DUA e a AED não só viabilizam a prática colaborativa entre o AEE e o ensino regular, mas também enriquece o processo educacional, tornando-o mais inclusivo pois pode permitir aos docentes que reorganizem seus planejamentos e suas aulas contribuindo assim, para a efetividade da flexibilização do currículo e adaptação das atividades não só para os estudantes PAEE, mas para o grupo como um todo.

A consultoria colaborativa entre as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular oferece benefícios significativos, principalmente devido ao amplo conhecimento e experiência acumulados pelas professoras do AEE, que puderam ser observados na Escala do nível de conhecimento das participantes.

As profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) do município em questão geralmente, por ter atuação de 40 horas semanais, possuem formação continuada e especializações que as capacitam a lidar com a ampla gama de necessidades educacionais e adaptativas dos estudantes PAEE.

Essa partilha de conhecimento pode ser benéfica, permitindo que as professoras do ensino regular se beneficiem de estratégias avançadas e recursos pedagógicos que talvez não estivessem prontamente disponíveis para elas, como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Abordagem do Ensino Diferenciado (AED).

As professoras do AEE, com seu entendimento dessas metodologias, podem orientar suas colegas do ensino regular na adaptação de currículos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Essa orientação prática permite que as professoras do ensino regular desenvolvam habilidades e conhecimentos que enriquecem suas abordagens educacionais, melhorando a qualidade do ensino para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais.

Responder com diferenciação significa organizar o ensino de modo flexível para atender às necessidades e especificidades dos alunos, sem deixar de considerar o conteúdo do currículo de base comum, levando em consideração o fato de que toda diferenciação deve ser realizada a partir do nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos, os quais são identificados pelo professor no processo de conhecer os alunos. (Santos, Mendes, 2021, p.44)

A proposta da Abordagem do Ensino Diferenciado (AED), visa estabelecer um ambiente que promova a felicidade, conforto, aceitação e apoio aos alunos em seus processos de aprendizagem, ajustando o conteúdo, os processos e modos de avaliação a fim de atender às necessidades específicas de cada aluno.

Cabe destacar que, ainda que a diferenciação leve em consideração cada estudante como indivíduo, isso não induz, necessariamente, a uma abordagem individualizada do ensino, mas sim, a uma maneira de acompanhar o indivíduo no coletivo de sua turma. Além disso, acrescenta-se o fato de que, na prática, é preciso que os fatores orientadores e os elementos de diferenciação do ensino sejam articulados. (Santos, Mendes, p. 44, 2021)

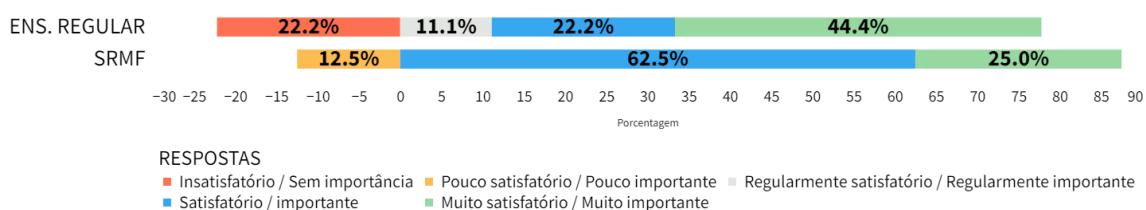
Tal importância se confirma pela manifestação das participantes nos dados demonstrados neste estudo. Nos gráficos abaixo a pesquisadora procurou retratar a cada consigna como as participantes percebem seu nível de colaboração entre o AEE e o Ensino Regular e como isso impacta no processo de inclusão de seus estudantes PAEE.

Nesta etapa da pesquisa também foi utilizado a técnica de perguntas estruturadas do tipo “Likert”. Nas consignas as respondentes poderiam indicar como entendiam ser o nível de colaboração entre o ensino regular e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) acerca das proposições.

Para isso, as participantes puderam declarar, em uma escala ordinal, as seguintes respostas: 1 – Insatisfatório / sem importância; 2 - Pouco satisfatório / pouco importante; 3 - Regularmente satisfatório / regularmente importante; 4 – Satisfatório / importante e 5 - Muito satisfatório / muito importante.

A pesquisadora optou em questionar primeiramente sobre como as professoras entendiam ser o nível de satisfação/importância de realizar as adaptações e flexibilizações curriculares em conjunto.

Gráfico 4 – A adaptação e flexibilização curricular é feita em conjunto?



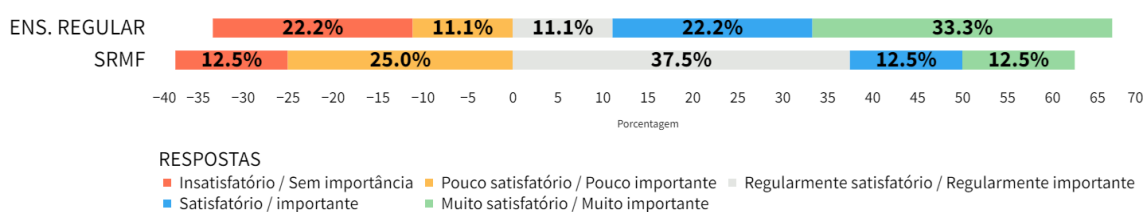
FONTE: A Autora (2024)

No que se refere à parceria para a realização das adaptações e flexibilizações curriculares, por mais que ambas partes sinalizem ser satisfatórios/importantes não

se pode descartar a experiência de algumas professoras que sinalizaram ser insatisfatórios esses momentos conjuntos. Tal sinalização pode indicar que esses momentos não tem ocorrido ou que são insipientes e por esse motivo, não tem expressividade suficiente.

Essas evidências podem ter correlação entre os aspectos de percepção de suporte ofertado e o tempo dispendido para planejamento, preparo de materiais e compartilhamento de experiências para implementação de práticas colaborativas para os estudantes PAEE. Afinal, os resultados sugerem que há, na percepção das participantes, uma lacuna entre o que seria o tempo necessário para o planejamento, preparo de materiais e troca de experiências e aquele que de fato é praticado.

Gráfico 5 – O tempo para planejamento, preparo de materiais e troca de experiências?
FONTE: A Autora (2024)

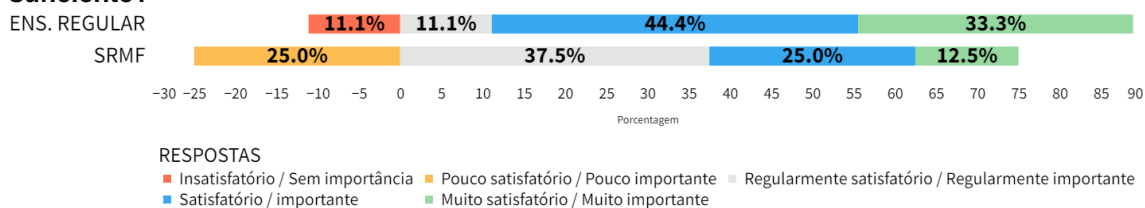


Os resultados sugerem que há uma discrepância considerável entre o tempo necessário para o planejamento e o tempo que as professoras realmente têm disponível. A sobrecarga de trabalho e a falta de períodos dedicados exclusivamente à colaboração e ao preparo de materiais pode levar a uma implementação superficial das práticas colaborativas.

As professoras do ensino regular, que já lidam com turmas grandes e diversas demandas, podem sentir-se sobrecarregadas e menos propensas a investir tempo adicional em práticas que exigem um planejamento mais detalhado e adaptações constantes.

Nessa perspectiva, a implementação de práticas colaborativas para estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE) pode ser significativamente impactada quando as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular não têm tempo suficiente para se envolver e planejarem suas ações de maneira colaborativa.

Gráfico 6 – O tempo de apoio do AEE na sala comum para o estudante com deficiência é suficiente?



FONTE: A Autora (2024)

Essa falta de tempo não só no planejamento, mas também no apoio *in loco* pode resultar em menor desenvolvimento de estratégias pedagógicas o que pode prejudicar o desenvolvimento e a inclusão dos alunos PAEE.

Além disso, a percepção de suporte inadequado pode desmotivar as professoras e reduzir a eficácia da colaboração. Quando as professoras do AEE e do ensino regular sentem que não estão recebendo o suporte necessário, seja em termos de tempo, recursos ou orientação, elas podem se sentir isoladas e menos confiantes em sua capacidade de atender às necessidades dos estudantes PAEE.

Essa falta de suporte pode criar um ciclo vicioso onde a colaboração é vista como uma carga adicional, em vez de uma oportunidade para melhorar a prática pedagógica e os resultados dos alunos.

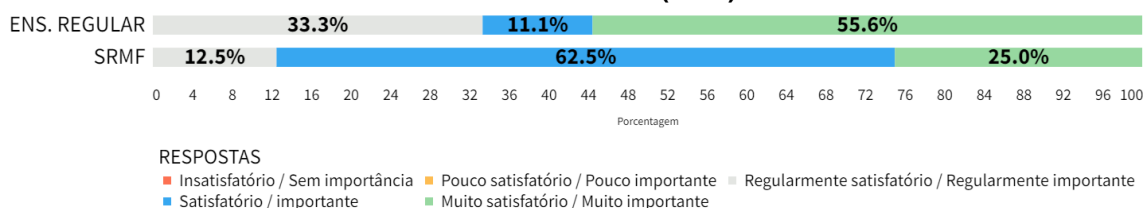
A lacuna entre o tempo necessário e o tempo praticado para planejamento e troca de experiências pode impedir o desenvolvimento de uma cultura colaborativa.

Sem esse tempo, as oportunidades para inovação pedagógica e desenvolvimento profissional ficam limitadas. Tais evidências podem vir a fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas e estratégias de apoio tornando-as mais eficazes e sustentáveis para a inclusão escolar.

Tais resultados contribuíram para a identificação de lacunas na implementação das práticas colaborativas assim como na compreensão das percepções e desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos nesse processo.

Ao serem questionadas sobre como julgavam a relação com o professor do ensino comum/AEE. As profissionais do AEE sinalizaram ser satisfatórias/importantes enquanto, as professoras do Ensino Regular demonstraram entender que esse relacionamento é muito importante.

Gráfico 7 – Como você julga ser sua relação com o professor do ensino comum / AEE?
FONTE: A Autora (2024)

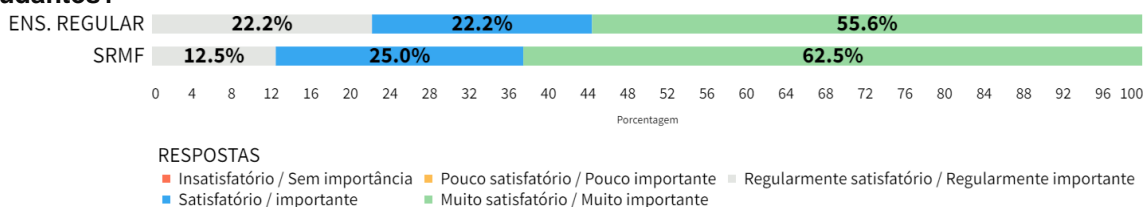


No Ensino Regular, a maior parte das professoras vê a relação com o AEE de forma muito positiva, com mais da metade considerando-a "Muito satisfatória / Muito importante". Contudo, uma parcela significativa ainda avalia a relação como apenas "Regularmente satisfatória", sugerindo que há espaço para melhorias.

No contexto da SRMF, observa-se que a maioria considera a relação "Satisfatória / importante", mas há uma menor proporção que a vê como "Muito satisfatória". Isso pode indicar que, embora as relações sejam vistas como positivas, ainda há uma percepção de que o nível de colaboração poderia ser melhor.

Essa análise revela o exercício de continuar fortalecendo as relações colaborativas entre os professores do AEE e do Ensino Regular é fundamental. Afinal, os resultados também demonstraram que as profissionais em sua maioria entendem que a relação entre as profissionais interfere significativamente no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes PAEE.

Gráfico 8 – A relação interfere no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes?



FONTE: A Autora (2024)

O gráfico evidencia que, no Ensino Regular, ainda há um percentual relevante de professoras (22,2%) que avaliam essa relação como "Regularmente importante" e "importante". Já no contexto da SRMF, uma maior proporção de profissionais considera a relação "importante" ou "Muito importante", com 62,5% das respostas indicando um alto nível de sensação de relevância.

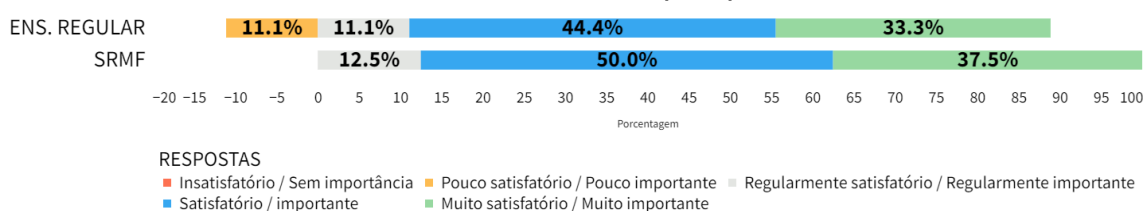
Não só a interação, mas sim a colaboração entre esses profissionais é vital porque a educação inclusiva depende dessa abordagem coletiva, onde cada professor contribui com suas especializações para atender às diversas necessidades dos

alunos. Por outro lado, quando essa relação é percebida apenas como regularmente importante, como indicado por 22,2% das professoras do Ensino Regular, isso pode sinalizar falhas na comunicação, na colaboração durante o planejamento e execução das atividades e principalmente no alinhamento das expectativas de como irá funcionar essa colaboração.

Tais falhas podem resultar em uma aplicação inconsistente das estratégias inclusivas, prejudicando o desenvolvimento integral dos alunos.

Gráfico 9 - Como você avalia ser o trabalho colaborativo com a seu/sua parceiro(a)?

FONTE: A Autora (2024)



A falta de uma colaboração efetiva pode levar à inexistência do apoio educativo efetivo, onde os esforços não são complementares, gerando lacunas no atendimento das necessidades dos estudantes PAEE. Isso interfere diretamente na aprendizagem, uma vez que sem esse suporte previsto em lei, os alunos podem não acessar os recursos e apoios necessários para superar as barreiras educacionais, comprometendo seu progresso acadêmico e seu desenvolvimento social e emocional.

Portanto, fortalecer essa relação colaborativa é fundamental para garantir que as intervenções feitas na modalidade de educação inclusiva sejam coerentes, contínuas e alinhadas aos objetivos de inclusão, favorecendo assim um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

5 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa sobre práticas colaborativas entre profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Regular, o e-book fornecerá um guia prático e acessível para os professores implementarem estratégias colaborativas em suas práticas pedagógicas diárias.

Começará com uma introdução que destacará a importância da colaboração entre os profissionais para a promoção da inclusão escolar fazendo uma breve retomada às literaturas atuais que abordam diferentes aspectos das práticas colaborativas.

Em seguida, o e-book trará estratégias de planejamento e implementação de atividades inclusivas, formas de comunicação e trabalho em equipe entre os profissionais do AEE e do Ensino Regular, adaptações curriculares para atender às necessidades individuais dos alunos e estratégias metodológicas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento de todos os alunos com sugestões de avaliação e monitoramento do progresso dos estudantes.

O " Guia Prático para o Trabalho Colaborativo entre Professoras do AEE e Ensino Regular " é um recurso educacional pensado para apoiar professoras na implementação de práticas colaborativas que promovam a inclusão e o sucesso dos estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE).

Reconhecendo os desafios e as lacunas identificadas nas discussões anteriores, este guia visa proporcionar estratégias concretas, sugestões de planejamento, e métodos de avaliação contínua para otimizar a colaboração entre as profissionais. Ele também destaca a importância de abordagens como a consultoria colaborativa escolar, o Sistema de Suporte Multi Camadas (SSMC), o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), e a Abordagem do Ensino Diferenciado (AED).

O guia é organizado em seções que abordam diferentes aspectos do trabalho colaborativo. A primeira seção apresenta um panorama teórico sobre a importância da colaboração entre professoras do AEE e do ensino regular, destacando os benefícios comprovados pela pesquisa e as melhores práticas. Em seguida, o guia fornece um conjunto de ferramentas práticas, incluindo alguns exemplos de como iniciar a organização do trabalho pedagógico a fim de se estabelecer a parceria entre as profissionais.

Uma das seções mais robustas do guia é dedicada à retomada de práticas colaborativas. Aqui, são fornecidas diretrizes que incorporem os princípios do DUA e do AED, por exemplo. As professoras encontrarão templates para o planejamento conjunto, que facilitam a integração de estratégias pedagógicas diferenciadas e a personalização do ensino. Por fim, pretende-se incluir exemplos práticos e links para materiais educacionais e vídeos instrutivos visando assim, apoiar o processo de formação continuada para continuar a desenvolver habilidades e práticas colaborativas.

Para abordar a lacuna entre o tempo necessário e o tempo disponível para a colaboração, o guia oferece estratégias de gestão de tempo e organização. São propostas soluções práticas, como a definição de horários fixos para reuniões de planejamento colaborativo e o uso de plataformas digitais para a comunicação contínua e a partilha de informações.

Além disso, o guia sugere a implementação de "permanências compartilhadas" em que as professoras do AEE e do ensino regular possam discutir casos, planejar intervenções conjuntas e refletir sobre as práticas pedagógicas de forma regular e estruturada.

A última seção do guia enfatiza a importância da avaliação contínua e do feedback para o sucesso do trabalho colaborativo onde as professoras podem compartilhar suas experiências e ajustar suas práticas com base nas observações e sugestões de suas colegas.

Este " Guia Prático para o Trabalho Colaborativo entre Professoras do AEE e Ensino Regular " é um recurso elaborado para as professoras com algumas ferramentas e conhecimentos necessários para desenvolver uma prática colaborativa efetiva.

É importante destacar que o "Guia Prático para o Trabalho Colaborativo entre Professoras do AEE e Ensino Regular" não é um produto pronto e acabado, mas sim uma ferramenta flexível e adaptável às necessidades de cada contexto escolar. Embora tenha sido desenvolvido com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, ele deve ser considerado um ponto de partida para os profissionais refletirem e articularem suas práticas pedagógicas. Ao embasar-se nas orientações e utilizar as ferramentas fornecidas, as professoras poderão articular-se para superar os desafios identificados, otimizar o tempo de planejamento e preparar materiais mais adequados.

Cada escola, com suas particularidades, contextos e características dos alunos, exige uma abordagem distinta. Assim, é fundamental que os professores do AEE e do Ensino Regular ajustem as estratégias sugeridas de acordo com as especificidades de seus ambientes e das necessidades individuais dos estudantes. O guia foi pensado para auxiliar nesse processo de inclusão, mas sua aplicação prática depende da reflexão crítica e da adaptação dos profissionais às condições locais.

O papel dos profissionais da educação é, portanto, essencial para garantir que o conteúdo do guia seja efetivo. Ao promover a colaboração entre os profissionais do AEE e do Ensino Regular, é necessário que cada um dos envolvidos no processo pedagógico considere os desafios e as oportunidades que o seu próprio contexto escolar oferece.

O material sugere estratégias gerais, mas é na atuação conjunta e na reflexão contínua dos professores que se encontra o verdadeiro potencial de transformar essas diretrizes em práticas inclusivas concretas. Portanto, cabe a cada equipe educacional articular o uso do guia de maneira dinâmica, ajustando-o de acordo com as demandas específicas de seus estudantes e suas realidades cotidianas.

6 CONCLUSÃO

Os resultados indicam que ainda existem desafios significativos no processo de formação continuada e na prática pedagógica dos docentes. Embora esses paradigmas estejam em transformação, o contexto atual levanta questionamentos importantes, destacando que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes formadas por profissionais que compartilham filosofias e objetivos comuns.

Com os sistemas educacionais mais abertos à população em geral e às políticas de inclusão escolar, ficou ainda mais evidenciada a dificuldade das escolas em se ajustarem aos desafios contemporâneos, principalmente no que se refere à garantia de uma escola/educação de qualidade para todos os alunos, independente de suas condições sociais, físicas ou intelectuais.

As práticas colaborativas entre os professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram debatidas neste estudo, com foco em como essas parcerias podem efetivamente apoiar a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). A análise dos dados obtidos revelou a importância fundamental dessas relações colaborativas, pois as professoras indicaram que a cooperação entre os profissionais envolvidos interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Ao final deste estudo, os resultados proporcionaram uma compreensão mais aprofundada sobre a efetividade das práticas colaborativas entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Regular no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os dados coletados por meio dos questionários forneceram resultados significativos sobre o conhecimento, atitudes e experiências das participantes em relação a essas práticas colaborativas. A pesquisa realizada revelou que a inclusão na educação é um tema de grande relevância e complexidade na sociedade contemporânea.

Na visão da autora, o trabalho colaborativo entre as profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular não se opõe à prática do atendimento educacional especializado in loco na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF). Pelo contrário, ele complementa e enriquece essa prática, permitindo uma abordagem mais integrada.

O suporte oferecido na SRMF continua sendo crucial para atender às necessidades específicas dos alunos PAEE, enquanto a colaboração com as professoras do ensino regular garante que as adaptações e estratégias pedagógicas desenvolvidas sejam efetivamente implementadas no ambiente de sala de aula regular.

Um achado particularmente interessante desta pesquisa é que, apesar de atuarem em espaços diferentes dentro do contexto escolar, as professoras do ensino regular e do AEE compartilham formações iniciais e continuadas muito semelhantes.

A similaridade na formação sugere que as barreiras para a colaboração entre esses profissionais não estão relacionadas à falta de conhecimento ou preparo técnico, mas possivelmente a outros fatores, como a estrutura organizacional da escola ou a cultura colaborativa presente no ambiente de trabalho. Essa observação destaca a importância de iniciativas que promovam uma cultura de trabalho conjunto, onde as diferentes experiências e conhecimentos possam se complementar.

Essa ausência de diferenças claras nas formações das professoras, sem a análise detalhada dos quadros elaborados pela autora, aponta para a necessidade de um olhar mais atento sobre como as práticas colaborativas são implementadas na prática. Isso levanta questões sobre como essas semelhanças na formação podem ser melhor aproveitadas para aprimorar as estratégias de ensino e apoio dentro da escola.

Futuras pesquisas poderiam explorar em maior profundidade os impactos a longo prazo dessas colaborações, bem como investigar outras estratégias que possam potencializar a efetividade das parcerias entre os profissionais do ensino regular e do AEE, contribuindo para uma inclusão escolar mais significativa.

Evidencia-se que a busca por uma educação de qualidade para todos os alunos demanda a adoção de práticas colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o ensino regular e metodologias ativas. O ensino tradicional, focado na média da turma, revela-se inadequado ao lidar com a diversidade e heterogeneidade presentes nas salas de aula, especialmente quando se trata dos alunos do público-alvo da educação especial.

O professor, ao buscar conhecer seus estudantes e seus estilos de aprendizagem, promove, conseqüentemente, a reflexão dos próprios atores como agentes de sua aprendizagem. Dessa forma, ao analisar cuidadosamente os

resultados obtidos, é possível buscar formas de se trabalhar diferenciadamente com o ensino.

No contexto das práticas colaborativas, destaca-se a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) para equilibrar objetivos acadêmicos com habilidades funcionais, priorizando conteúdos conforme a necessidade. Enquanto os alunos superdotados podem se beneficiar de desafios mais elevados, os alunos com deficiências encontram no PEI uma ferramenta para personalizar a abordagem educacional.

Dessa forma, a literatura destaca estratégias, como a Consultoria colaborativa escolar, Sistema de Suporte Multi Camadas (SSMC), Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Abordagem do Ensino Diferenciado (AED) buscam, baseados na colaboração, atender às necessidades diversas dos estudantes. Neste contexto, tais possibilidades de atuação não se opõem, pois podem ser integradas para promover estratégias mais significativas para uma educação inclusiva e de qualidade.

A combinação dessas abordagens maximiza os benefícios educacionais para os estudantes, proporcionando um continuum de suporte que abrange tanto os momentos de atendimento especializado quanto o cotidiano escolar. No entanto, existem lacunas significativas não só no processo formativo inicial dos professores em relação à educação inclusiva, mas também na organização de uma cultura colaborativa, evidenciando a necessidade de um olhar mais atento e direcionado para essa questão.

Essas lacunas destacam a importância de discutir as limitações do presente estudo, como a dificuldade de capturar todas as nuances das práticas colaborativas em diferentes contextos escolares e o alcance limitado das amostras. Para avançar nesse campo, sugere-se que futuras pesquisas adotem uma abordagem longitudinal, capaz de avaliar o impacto das práticas colaborativas ao longo do tempo, verificando sua sustentabilidade e eficácia a longo prazo.

Além disso, seria relevante investigar outras estratégias colaborativas não abordadas neste estudo, como a integração de tecnologias educacionais que facilitem a comunicação e o trabalho em equipe entre os professores do AEE e do ensino regular. Explorar como diferentes configurações de colaboração, como equipes interdisciplinares ou parcerias com especialistas externos, podem contribuir para a

inclusão dos estudantes PAEE também pode vir a ser um campo promissor para futuros estudos.

Diante desse cenário, é possível construir uma base mais sólida para aprimorar a formação docente e fortalecer a prática pedagógica inclusiva investindo em processos de formação continuada em serviço que promovam a colaboração entre profissionais do AEE e professores da sala comum.

A análise das legislações relacionadas à Educação Especial mostrou que há uma expectativa clara de que as instituições educacionais implementem métodos que eliminem as barreiras ao aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades. No entanto, o abismo entre o que a lei prevê e o que se pratica no ambiente escolar ainda é evidente, destacando a urgência de mais produções e pesquisas acadêmicas sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado e as melhores estratégias para promover a inclusão efetiva.

Tal pesquisa também ressalta a importância de estabelecer novas rotas de pesquisa e ação para promover uma educação mais equânime e inclusiva. Ao integrar teoria e prática e ao fornecer diretrizes claras e estratégias concretas para os profissionais da educação, pode-se avançar na construção de uma sociedade mais justa em que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

A partir da elaboração e disponibilização do recurso educacional em formato de um e-book, a pesquisadora objetivou instrumentalizar os professores a implementar práticas colaborativas de forma mais efetiva por meio de estratégias específicas, visando assim, potencializar o processo de ensino-aprendizagem e evidenciar que a abordagem colaborativa entre as profissionais pode contribuir significativamente para a implementação de práticas inclusivas mais eficazes e para o desenvolvimento de competências que favoreçam o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Por fim, espera-se que este estudo possa gerar um impacto significativo no campo da educação inclusiva, inspirando novas pesquisas e práticas que promovam uma maior colaboração e inclusão nas escolas. Os resultados apresentados incluem não apenas a análise e interpretação dos dados coletados, mas também envolvem a divulgação dos resultados deste estudo para públicos interessados, incluindo acadêmicos, profissionais da educação e formuladores de políticas.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de Marketing**. 1. ed. São Paulo: Atlas, p.756, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego; A. Pinheiro, Trads.) Lisboa: Edições 70, 2015.

BRABO, B. M. G. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. Orientadora: Marie Jane Carvalho. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília/D.F, 20 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, **dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.**, Brasília/DF, 20 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.**, Brasília/DF, 8 out. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**, Brasília/DF, 3 jul. 2001b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17**, de 3 de julho de 2001.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília/DF, 3 jul. 2001c.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal.**, Brasília/DF, 24 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**, Brasília/DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**, Brasília/ DF, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**, Brasília/DF, 2 out. 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Brasília/DF, 25 ago. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4** de 2 de outubro de 2009, Brasília/DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica 19/2010 - MEC/SEESP/GAB**, Brasília/DF, 8 set. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011, Brasília/ DF, 2011.

BRASIL.Ministério da Educação. Nota Técnica nº 24/2013. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**, Brasília/DF, 21 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.**, Brasília/ DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**, Brasília/DF

BÖCK, G. L. K. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. 2019. 391 f. Tese de Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Orientador: Marivete Gesser. Coorientador: Adriano Henrique Nuernberg.

BUENO, J. G. S. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, p. 68-87, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770872004>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAPELLINI, V. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** 1. ed. São Paulo/SP: Edicon, 2019. 96 p.

COSTA, J. D. V. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2021.

COSTA, L. G. da S. **Estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE**. Orientadora: Eliana Marques Zanata. 2021. 190f. 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

DAMIANI, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar Em Revista**, (31), 213–230. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013> Acesso em: 08 mar. 2024

GARCIA, M.A. de A.G (1994). **Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas**. Lisboa: Asa

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. The Collaborative Consultation Model. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 6, n. 4, p. 347-361, 1995. DOI: 10.1207/s1532768xjepc0604_4.

JHA, Madan Mohan. Barriers to student access and success: is inclusive education an answer? In: **International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion: Studies from, 2007**

LOPES, M. M., Mendes, E. G. (2023). Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira De Educação**, 28, e280081. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081> Acesso em: 08 mar. 2024

MACHADO, G. C.; SANTOS, A. M. dos; SILVA JUNIOR, B. S. da. As perspectivas da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia: narrativas de professores iniciantes. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 243–269, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60460. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60460>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MENDES, E. G. e colaboradores. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-043-6>. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-5456-043-6>. Acesso em: 24 out. 2023.

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

MONTEIRO, J. C.; NERES, C. C. A inclusão na educação infantil: análise do documento saberes e práticas da inclusão. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/2158>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MORAES, A. A. A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44), mai/ago. 2004.

OLIVEIRA, L. F. de. **Consultoria colaborativa como modelo de serviço para apoio ao processo de inclusão escolar**. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto.

SILVA, M. A. B. da; MENDES, E. G. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 33–56, 2021. DOI: 10.36942/revincluso.v1i1.609. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/609>. Acesso em: 3 nov. 2023.

PERON, C. F. F. **Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos**. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto.

PORTALETTE, V. F. G. **Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar**. 2017. Universidade Federal de Santa Maria Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Maria de Oliveira Pavão.

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners**. Alexandria, VA: ASCD, 1999

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. Content Analysis in the Perspective of Bardin: Contributions and Limitations for Qualitative Research in Education. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7697. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697>. Acesso em: 26 fev. 2024.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2014.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE INTERESSE PARA PARTICIPAÇÃO¹

FORMULÁRIO DE INTERESSE PARA PARTICIPAÇÃO

Convidamos você, professor do Atendimento Educacional Especializado ou professor do Ensino Regular para participar como voluntário da pesquisa intitulada: O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFISSIONAIS DO AEE E DO ENSINO REGULAR E SEU PAPEL FORMATIVO PARA O APOIO DA INCLUSÃO ESCOLAR, sob a responsabilidade dos pesquisadores, Everson Manjinski e Rafaella Hanauer Benedetti, do Curso de pós-graduação em Educação Especial por meio do programa de mestrado profissional em educação inclusiva em rede nacional (PROFEI) pela universidade estadual de Ponta Grossa.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:


1. O objetivo da pesquisa é investigar se a atuação colaborativa do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto ao professor do ensino regular pode contribuir para o processo de inclusão dos educandos público-alvo da educação especial.
2. O estudo possui anuência do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa, conforme prevê as normas vigentes do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e da Secretaria Municipal de Educação de Pinhais.
3. Você está sendo selecionado pois atua frente à Sala de Recursos Multifuncionais ou frente ao Ensino Regular com o intuito de expressar suas percepções a respeito do trabalho colaborativo entre os profissionais da Sala de Recursos e do Ensino Regular por meio de questionários.
4. Este questionário deverá ser respondido de maneira individual. No entanto, para ser válido, necessitará que exista um par oposto respondente. Ou seja, se você é professor do AEE, precisará ter um par respondente do Ensino Regular (de um estudante em comum PAEE) e vice versa.
5. Após a aplicação destes questionários, que dar-se-ão em um momento, espera-se identificar como se dá o trabalho colaborativos realizados em escolas municipais de um município de grande porte da Região Metropolitana de Curitiba/ PR no atendimento dos educandos público alvo da educação especial (PAEE), dentro do ensino regular e na sala de recursos multifuncionais (SRMF) Finalizado o processo, os participantes receberão um e-book com sugestões de intervenção com o objetivo de contribuir com o trabalho da escola em prol da efetiva inclusão desses estudantes. Com isso, acredita-se que este estudo poderá influenciar positivamente no processo inclusivo e desenvolvimento da comunidade escolar.
6. Para a coleta de dados será utilizado questionário que será composto por texto explicativo da pesquisa e TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Farão parte do questionário questões caracterizadoras do perfil do respondente, que se referem às características sociodemográficas (idade, renda, gênero), características profissionais (formação, atuação, tempo de carreira, etc) e perguntas descritivas sobre a temática abordada. Será também aplicada a Escala de Avaliação da Prática Colaborativa (adaptação de Mendes, Villaronga e Zerbato, 2014).
7. O tempo aproximado para a coleta de dados dos participantes será entre 40' e 2h30.


8. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
9. A resposta a estes instrumentos/procedimentos não causam riscos conhecidos à saúde física e mental, não sendo provável, também que causem desconforto emocional;
10. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não causará nenhum prejuízo;
11. Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
12. Poderei contar com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone

(42) 3220-3282;
13. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Rafaella Hanauer Benedetti, sempre que julgar necessário pelo telefone (41) 98820-5632

Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

rafaella.hbenedetti@gmail.com [Switch account](#)

 Not shared

 Draft saved

* Indicates required question

Você concorda em participar desta pesquisa? *

- Sim, dou meu consentimento livre e esclarecido e CONCORDO em participar desse estudo.
- Não.

[Next](#)

[Clear form](#)

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#)

Google Forms

¹ esse formulário pode ser acessado pelo link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScHTcVYoWeqU-KujWTOoOYjnoEAIFOwqZ6-VdYK0J4vM2IWkA/viewform?usp=sharing>

APÊNDICE B – DADOS GERAIS²

Muito obrigada por aceitar participar dessa pesquisa! A partir de agora você será submetido(a) a algumas perguntas que poderão ter três formatos de respostas possíveis: do tipo likert, que permite uma nuance de respostas possíveis, nas quais você assinalará a alternativa que julgar mais adequada à premissa apresentada, de múltipla escolha e também haverá respostas de caráter descritivo em que deverá escrever sua resposta particular não sendo possível deixar em branco quaisquer consignas.

DADOS GERAIS

2. NOME COMPLETO: *

3. E-MAIL: *

4. TELEFONE PARA CONTATO: *

5. GÊNERO *

Mark only one oval.

- Feminino
 Masculino
 Prefiro não dizer

6. IDADE: *

7. ETNIA/RAÇA: *

Mark only one oval.

- Branca
 Negra
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Other: _____

8. NACIONALIDADE *

Mark only one oval.

Brasileira

Other: _____

PERFIL DO RESPONDENTE

9. Graduação *

10. Você possui pós-graduação completa? Se sim, escreva abaixo qual(is) curso(s). *

11. Você possui mestrado ou doutorado? Se sim, escreva sua linha de pesquisa. *

APÊNDICE C – ASPECTOS PROFISSIONAIS E O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O AEE E O ENSINO REGULAR

ASPECTOS PROFISSIONAIS

12. Quanto tempo você atua como professor na educação? *

Mark only one oval.

- Menos de um ano;
- 1 a 3 anos
- 3 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

13. Atualmente, você atua em que nível/etapa de ensino? *

Mark only one oval.

- 1º ano
- 2º ano
- 3ª ano
- 4º ano
- 5º ano
- SRMF
- Other: _____

14. Descreva como foi seu percurso profissional até os dias atuais. *
- Escreva quais foram suas experiências significativas, quais foram as experiências desafiadoras, quanto tempo tem de experiência em cada etapa de ensino que atuou e o que você considera que o fez chegar até aqui.

15. Você já atuou em outros anos com educandos público-alvo da Educação Especial incluídos no Ensino Regular? Se sim, descreva como foram essas experiências. *

Como era o perfil das turmas? Havia profissional de apoio? Como se dava o trabalho entre os profissionais que atuavam na turma? Os educandos eram matriculados na SRMF?

16. Se eram matriculados na SRMF, como era o seu vínculo com esse profissional? Como se dava a sua atuação e do professor do Atendimento Educacional Especializado? *

17. Atualmente, em sua turma você atua com quais especificidades? *

Mark only one oval.

- Transtornos Específicos de Aprendizagem (dislexia, discalculia, disortografia etc)
- Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH
- Transtorno do Espectro Autista - TEA
- Altas Habilidades/Superdotação - AHSD
- Deficiência física neuro-motora - DFNM
- Surdos
- Cegos

18. Quais aspectos você considera mais desafiadores em sua prática? *

O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O AEE E O ENSINO REGULAR

19. Você acredita que o apoio da Sala de Recursos Multifuncionais auxilia a prática pedagógica dos professores do ensino regular? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Talvez

20. Se sim, como? *

21. Descreva um exemplo prático. *

22. Escreva o que você entende por parceria colaborativa entre professores do Ensino Regular e do AEE. *

23. Como se dá o trabalho entre você e o professor da SRMF? *

Com que frequência vocês se comunicam? Há um meio de comunicação, qual? Geralmente, quais são os aspectos abordados?

24. Existem encontros presenciais entre vocês? Como esses encontros acontecem? Com que frequência? O que é feito nesses momentos? *

25. Em média quanto tempo semanal vocês estabelecem algum tipo de contato/parceria? *

Mark only one oval.

- Menos que 1 hora
- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- Mais que 4 horas semanais
- Other: _____

26. Na sua opinião qual é o papel do professor do AEE e do professor do Ensino comum no processo de inclusão? *

Nessa seção você poderá atribuir nota para as consignas abaixo

Considere a seguinte legenda:

- 1 - Insatisfatório/sem importância
- 2 - Pouco satisfatório/ pouco importante
- 3 - Regularmente satisfatório/regularmente importante
- 4 - Satisfatório/importante
- 5 - Muito satisfatório/muito importante

27. Avalie seus conhecimentos a cerca das teorias metodológicas sinalizadas abaixo. *

Check all that apply.

	1	2	3	4	5
Trabalho colaborativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abordagem do Ensino Diferenciado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultoria Colaborativa Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desenho Universal para Aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plano Educacional Individualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sistema de Suporte Multi Camadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. *

Check all that apply.

	1	2	3	4	5
Como você julga ser sua relação com o professor do ensino comum/AEE?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A relação interfere no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A adaptação e flexibilização curricular é feita em conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O tempo para planejamento, preparo de materiais e troca de experiências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O tempo de apoio do AEE na sala comum para o estudante é suficiente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como você avalia ser o trabalho colaborativo com a seu/sua parceiro(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Descreva abaixo o que considera ser mais importante para a efetivação do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e do ensino comum no processo de inclusão. *

30. Possui alguma sugestão para outros professores que tem estudantes público alvo atendidos no ensino comum e no AEE? Descreva abaixo. *

Sua participação foi muito valiosa para documentarmos se e como acontece o trabalho colaborativo entre os docentes do Ensino comum e do AEE.

Em breve enviaremos um e-book com um guia prático e acessível para os professores implementarem estratégias colaborativas em suas práticas pedagógicas diárias. O e-book começará com uma introdução que destacará a importância da colaboração entre os profissionais para a promoção da inclusão escolar fazendo uma breve retomada às literaturas atuais que abordam diferentes aspectos das práticas colaborativas.


O material também trará estratégias de planejamento e implementação de atividades inclusivas, formas de comunicação e trabalho em equipe entre os profissionais do AEE e do Ensino Regular, assim como algumas sugestões de como começar a organização do trabalho pedagógico como por exemplo, as flexibilizações curriculares para atender às necessidades individuais dos alunos e estratégias metodológicas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento de todos os estudantes.

This content is neither created nor endorsed by Google.

² esse formulário pode ser acessado pelo link:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfrLHypD6b5Bo_yfmZVnIrGK_1Jrl-7nMguyJx6kiK-dp581g/viewform?usp=sf_link

APÊNDICE D- PARECER FAVORÁVEL À APLICAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHAIS
ESTADO DO PARANÁ

PROTOCOLO Nº 11291/2024

PARECER

FL.: 04

Pesquisadora Rafacla,

Emitimos **parecer favorável** para a realização do estudo intitulado “O Trabalho colaborativo entre profissionais do AEE e do ensino regular e seu papel formativo para o apoio à inclusão escolar” a ser desenvolvido pela pesquisadora Rafaella Hanauer Benedetti com 8 pares de professores (AEE e ensino regular) que atuam no ensino fundamental, no período entre maio e agosto de 2023.

Destacamos que este parecer autoriza a pesquisadora a entrar em contato com a diretora da escola municipal que possui Sala de Recursos Multifuncionais para apresentação do projeto e análise de sua efetivação/viabilidade para posterior conversa com professoras participantes.




A condução do trabalho será acompanhada pela profissional Cassandra Fontoura Fiore Peron, da Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional.

Segue contato da profissional que acompanhará a realização da pesquisa:

- Cassandra Peron - fone: 99264-1621

Nossa equipe fica à disposição.

Semed, 05 de março de 2024.

 Andrea Franceschini	 Raquel Rodrigues de Lima Simas	 Louize Mari da Rocha
Secretaria de Educação	Diretora do Departamento de Ensino	Gerente da Educação Especial e Inclusão Educacional

Ciência:

Data: