



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI**

ELESSANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA SILVA

**O COENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Experiência vivenciada em duas salas de aula no município de Sinop - MT**

SINOP/MT
2024

ELESSANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA SILVA

**O COENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Experiência vivenciada em duas salas de aula no município de Sinop - MT**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^a. Dra. Irene Carrillo Romero Beber

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de
Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Silva, Elessandra Ferreira de Oliveira.

O Coensino na Educação Infantil: experiência vivenciada em
duas salas de aula no município de Sinop - MT / Elessandra
Ferreira de Oliveira Silva. - Sinop, 2024.

101 f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado
Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientadora: Dra. Irene Carrillo Romero Beber.

1. Educação. 2. Educação Inclusiva. 3. Coensino. 4. Educação
Infantil. I. Beber, Irene Carrillo Romero, Dra. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB

CDU 376(817.2)

ELESSANDRA FERREIRA DE OLIVEIRA SILVA

**O COENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Experiência vivenciada em duas salas no município de Sinop – MT**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Defesa da Dissertação em 24 de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora

Professora Dr^a Irene Carrillo Romero Beber
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Sinop

Avaliadora externa ao PROFEI

Professora Dr^a Edneuzza Alves Trugillo
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Sinop

Avaliador interno do PROFEI

Professor Dr. Robson Alex Ferreira
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Sinop

Dedico este trabalho à minha mãe, Marta e meu esposo Wilson, por sempre me incentivarem a realizar meus sonhos. Aos meus filhos Tiago e Miriã, minha motivação diária.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por sempre me conduzir em todos os momentos da minha vida, cuidando de mim nos mínimos detalhes e por me permitir a realização deste sonho.

À minha família, por me apoiar e incentivar sempre. Especialmente minha mãe, a qual me deu a vida e sempre me apoiou a correr atrás de meus sonhos com muita determinação.

Aos meus filhos, Tiago e Miriã e meu Esposo Wilson por serem bênçãos de Deus na minha vida e me apoiarem sempre com muita paciência. Agradeço por estarem sempre ao meu lado e compreenderem os momentos de ausência para o estudo neste período.

À minha orientadora, Professora Dr^a Irene Carrillo Romero Beber, pela paciência e objetividade com que conduziu este estudo, com muito profissionalismo, sanando minhas dúvidas e contribuindo para o meu crescimento intelectual e profissional. Sou grata pelas conversas e trocas de experiências que muito me ajudaram para a realização deste sonho.

Aos avaliadores, Professor Dr. Robson Alex Ferreira e Professora Dr^a Edneuza Alves Trugillo por aceitarem gentilmente fazerem parte da minha banca de avaliação para o título de Mestre.

Aos colegas de turma, pela oportunidade de conhecê-los e pelo conhecimento compartilhado. Minha gratidão ao grupo, pelos excelentes momentos de trocas que tivemos e por serem tão prestativos.

Aos docentes do PROFEI, pelo conhecimento compartilhado e pela postura respeitosa.

À UNEMAT por me oferecer, mais uma vez, a oportunidade de estudar, pesquisar e concretizar mais uma etapa da minha formação.

À Secretaria de Educação, Esporte e Cultura-SEEC e ao Setor da Educação Especial de Sinop, por possibilitar a realização da pesquisa.

Às colegas da escola, que gentilmente consentiram em participar e contribuíram de forma significativa com este estudo.

Às minhas colegas de trabalho, que por vezes entenderam minhas angústias e ofereceram palavras de conforto.

Meu agradecimento especial à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES), que forneceu apoio para realização desse trabalho.

“A diversidade é a arte da natureza e a inclusão é a beleza da educação”

Carmem Lúcia

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo, analisar como as ações colaborativas utilizando-se da proposta do Coensino, podem contribuir com o desenvolvimento das crianças, público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola de Educação Infantil no município de Sinop-MT. No estudo de revisão bibliográfica, analisou-se a Constituição Federal de 1988, Declaração Mundial da UNESCO (1990), Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Declaração de Incheon (2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 13.005/2014, a Lei n.º 13.146/2015, a Resolução n.º 4/2009 e a Normativa Municipal n.º 002/SMEEC/2022. Para composição da fundamentação teórica que discute a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, este trabalho ancorou-se em Mendes (2010), Mantoan (2015 e 2021), Rabelo (2012), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Stopa (2002), Braun e Marin (2013), Capelline e Mendes (2008), dentre outros. A metodologia utilizada é qualitativa, caracterizada como colaborativa, modalidade de investigação que permite à pesquisadora atuar com as professoras do ensino comum e contribuir com a formação docente. A etapa de desenvolvimento da pesquisa de campo iniciou com a realização de uma reunião com as 15 professoras da unidade escolar, que na oportunidade, responderam a um questionário com seis questões semiestruturadas. Na sequência, realizou-se a entrevista, composta por cinco questões gravadas (com gravador de celular) e transcritas, para uma melhor análise dos dados, com a equipe da gestão escolar, composta pela diretora, uma coordenadora pedagógica e a coordenadora da Educação Especial do município de Sinop. Posteriormente, desenvolveu-se a experiência da prática do Coensino em duas salas de Educação Infantil do ensino comum, que atendem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). As atividades aconteceram uma vez na semana, com duração de 4 horas, pelo período de quatro meses. O diário de bordo foi um instrumento utilizado nessa etapa, com o intuito de facilitar e organizar o registro das situações pertinentes. Os resultados alcançados com relação à literatura pesquisada mostraram que essa metodologia favorece a inclusão escolar e o progresso de todas as crianças. Após a vivência da proposta no ensino comum, evidenciaram-se as contribuições da proposta para as crianças PAEE. No entanto, constatou-se a necessidade de mais estudos sobre práticas colaborativas e suas possibilidades de desenvolvimento, para haver entre as professoras maior interação e compreensão sobre as contribuições do Coensino para a educação inclusiva. A pesquisa também apontou o anseio das professoras por Formação Continuada que contemple a inclusão escolar. Os dados obtidos possibilitaram a elaboração de um material de apoio pedagógico (Guia Pedagógico) para orientar as professoras da sala comum sobre as possibilidades de ações colaborativas com a professora especialista que atua na sala do AEE, na perspectiva de uma Educação Inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: Educação, Educação Inclusiva, Coensino, Educação Infantil.

ABSTRACT

The present research had like objective, to analyze how collaborative actions using of the proposal from Co-teaching can contribute to the development of children, target audience of the Specialized Educational Service (SES), in an Early Childhood Education school in the city of Sinop-MT. In the bibliographical review study, analyzed the Federal Constitution of 1988, the UNESCO World Declaration (1990), Salamanca Declaration (1994), the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education (2008), the Incheon Declaration (2015), the Education Guidelines and Bases Law nº 13,005/2014, Law nº 13,146/2015, Resolution nº 4/2009 and Municipal Regulation nº 002/SMEEC/2022. To compose the theoretical foundation that discusses Special Education from an inclusive perspective, this work was anchored in Mendes (2010), Mantoan (2015 and 2021), Rabelo (2012), Mendes, Vilaronga and Zerbato (2014), Mendes, Almeida and Toyoda (2011), Stopa (2002), Braun and Marin (2013), Capelline and Mendes (2008), among others. The methodology used is qualitative, characterized as collaborative, research modality that allows the researcher to work with teachers do ensino comum and to contribute with the teacher training. The development stage of the field research began with the realization of a meeting with 15 teachers from the school unit, who at the opportunity, responded to a questionnaire with six semi-structured questions. Next, an interview was carried out, consisting of five questions recorded (with a cell phone recorder) and transcribed, for better data analysis, with the school management team, made up of the director, a pedagogical coordinator and the Special Education coordinator. from the municipality of Sinop. Subsequently, the experience of practicing Co-teaching was developed in two Early Childhood Education classrooms in common schools, which serve the Special Education Target Audience (PAEE). The activities took place once a week, lasting 4 hours, for a period of four months. The logbook was an instrument used at this stage, with the aim of facilitating and organizing the recording of pertinent situations. The results achieved in relation to the researched literature showed that this methodology favors school inclusion and the progress of all students. After experiencing the proposal in common education, evidenced the contributions of the proposal for PAEE children. However, there was a need for more studies on collaborative practices and their development possibilities, so that there is greater interaction and understanding among teachers about the contributions of Co-teaching to inclusive education. The research also highlighted the teachers' desire for Continuing Training that encompasses school inclusion. The data obtained made it possible to create a pedagogical support material (Pedagogical Guide) to guide the common room teachers on the possibilities of collaborative actions with the specialist teacher who works in the AEE room, from the perspective of quality Inclusive Education.

Keywords: Education, Inclusive Education, Co-teaching, Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Relatório consolidado da Educação Especial – 2023	22
Quadro 2 - Síntese dos estágios e componentes do ensino colaborativo	57

TABELA

Tabela 1 - Perfil da escola pesquisada	40
--	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação das professoras participantes da pesquisa	41
Gráfico 2 - Tempo de docência das professoras participantes	41
Gráfico 3 - Dificuldades /desafios no processo de inclusão	42
Gráfico 4 - Ações da Gestão para favorecer a inclusão na escola	44
Gráfico 5 - Percepções sobre o Coensino	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara da Educação Básica
CEE – Coordenadora do Departamento de Educação Especial
CEFORME – Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Sinop
CMEEIS – Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPE – Coordenação Pedagógica
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DTE – Diretora Escolar
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EUA – Estados Unidos da América
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN – Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público Alvo da Educação Especial
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE/EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROF – Professora da Instituição
PROFR – Professora da sala regular
PROFEI – Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SEDUC – Secretária da Educação do Estado
SMEEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

UNEMAT – Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	17
2.1 Aspectos históricos e amparo legal da Educação Especial	17
2.2 A trajetória do município de Sinop – MT no processo de inclusão escolar	22
2.3 Educação Especial na perspectiva da inclusão na Educação Infantil.....	26
2.3.1 A escola de Educação Infantil como espaço inclusivo: desafios do cotidiano	28
2.4 Amparo legal, organização e funcionalidade do AEE	29
2.5 O Coensino no apoio à inclusão educacional.....	33
2.5.1 Conceito, histórico e a contribuição do Coensino para a inclusão escola.....	33
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	36
3.1 Contexto e participantes da pesquisa.....	37
3.2 Etapas de desenvolvimento da pesquisa e critérios da seleção	37
3.3 Critérios de exclusão na escolha dos participantes.....	38
3.4 Instrumentos de coleta de dados	38
4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES.....	39
4.1 Perfil e percepção dos professores sobre Educação Inclusiva	40
4.2 Desafios da inclusão no cotidiano escolar	47
4.3 Organização didático-pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem da Criança PAEE na sala comum	50
4.4 Coensino: uma possibilidade de pensar a inclusão escolar	54
4.4.1 Vivência do Coensino: desafios e contribuições para a inclusão escolar	56
5. PRODUTO EDUCACIONAL	65
CONSIDERAÇÕES	67
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.....	75
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	76
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	77
APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL	84
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	98

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um tema recorrente nos debates sobre educação, afinal a escola tem uma função social, além de seu papel de garantir a aprendizagem de conhecimento. E todas as pessoas têm o direito à educação e acesso aos diferentes espaços e serviços da sociedade. Para Vygotsky (*apud* Libâneo, 2008), a educação desenvolve uma função humanizadora, ou seja, oportuniza ao homem apropriar-se do que foi gerado cultural e historicamente, aproximando-o da humanidade, tornando-o capaz de desfrutar de seus direitos e cumprir os seus deveres como cidadão.

A inclusão escolar traz muitos desafios, principalmente para o professor na sala de aula comum, pois na maioria das vezes não se sente preparado para lidar com determinada deficiência. Na Educação Infantil causa muita insegurança tanto aos pais como aos professores, por ser a primeira etapa da educação escolar, é o início da socialização da criança, para além do núcleo familiar. Essa fase atende de 0 a 5 anos, sendo fundamental para o avanço integral, haja vista que oportuniza momentos de aprendizagem que as acompanharão ao longo da vida, ao vivenciarem situações que lhes permitem aprender a se relacionar e conviver em sociedade. Favorece o aperfeiçoamento de habilidades fundamentais para a formação do indivíduo na totalidade, além de estimular o aprimoramento das capacidades cognitivas e motoras. A LDBEN n.º 9.394/1996 contribui, reforçando que essa modalidade de ensino tem o intuito de promover o desenvolvimento global da criança, atuando como um complemento das ações da família e da comunidade.

Tendo em conta que a Educação Infantil permite à criança a compreensão do convívio social, essa modalidade de ensino possibilita a promoção do respeito ao próximo e as suas singularidades. Sendo assim, tem importante papel na inclusão da criança, público-alvo da Educação Especial, em relação à escolarização. Possibilita a convivência com as diferenças desde cedo, oportunizando o crescimento da empatia, tolerância e respeito, para tornar-se um adulto com atitudes positivas em relação à inclusão.

Diante da importância da inclusão escolar, esta pesquisa objetiva analisar como as ações colaborativas utilizando-se do Coensino, podem contribuir com o desenvolvimento das crianças, público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola de Educação Infantil no município de Sinop-MT. Tendo como argumento central a contribuição dessa metodologia como suporte e apoio à inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), por meio da parceria colaborativa entre a professora do AEE e a do ensino comum.

De acordo com Mendes, Almeida & Toyoda (2011, p. 85) o Ensino Colaborativo ou Coensino “é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”.

Conforme o Decreto n.º 7611/2011, as crianças que fazem parte do grupo de AEE, são alunos com deficiências (aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com dificuldades, podem ter obstruída a sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade), com Transtornos do Espectro Autista (TEA), com Altas Habilidades e/ou superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotoras, artes e criatividade).

A pesquisa investigou a viabilidade de efetivação da proposta, perante a experiência na rede municipal de Educação Infantil em Sinop-MT, com o intuito de ampliar a discussão sobre a Educação Inclusiva, contribuindo para a qualidade do atendimento do PAEE na sala comum. O estudo se desenvolveu tendo como premissa o seguinte questionamento: Como as ações colaborativas entre a professora que atua no AEE e a professora que atua na sala comum, utilizando-se da proposta do Coensino, podem contribuir com o desenvolvimento das crianças, público-alvo do AEE na Educação Infantil da escola pesquisada?

Partindo dessa inquietação, a pesquisa teve como objetivos específicos: investigar os desafios inerentes a implementação dessa metodologia na Educação Infantil em uma perspectiva de Educação Inclusiva; oportunizar o conhecimento dessa proposta para os professores da escola pesquisada, bem como trocas de experiências entre a professora especialista e as professoras da sala comum, por meio das ações da pesquisa; analisar a percepção dos professores, da gestão escolar e do Departamento de Educação Especial sobre a sala do AEE e a proposta do Coensino, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ressalta-se que os dados coletados subsidiaram a elaboração do Produto Educacional, cujo intuito é orientar o professor da sala comum sobre as possibilidades de ações colaborativas com o professor da sala do AEE, na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

A partir do estudo proposto e com os objetivos traçados, aspira-se subsidiar a formação continuada de professores sobre as possibilidades de trabalho em colaboração entre os profissionais já citados. O interesse nesse aspecto se configura pelo fato de esta pesquisadora ser professora da rede pública municipal, atuante há 16 anos na educação infantil e, nos últimos quatro anos, professora da sala do AEE.

Pelas dificuldades encontradas, me vi desafiada a buscar mais conhecimento sobre a Educação Especial e a Inclusão Escolar para melhorar minha prática pedagógica e somar com a formação dos professores do ensino comum da escola onde atuo. Nessa busca pelo conhecimento, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) foi fundamental, haja visto que me oportunizou o conhecimento e a pesquisa sobre o Coensino e suas contribuições para o favorecimento da inclusão escolar.

Este trabalho foi desenvolvido em seis seções. A primeira contextualiza a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, contendo a justificativa e os objetivos. A segunda trata dos fundamentos e amparo legal, contendo a contextualização histórica da temática, com a contribuição de autores que discutem sobre as leis que regulamentam a Educação Especial na perspectiva da inclusão. Discorre também sobre a estratégia de ensino pautada no Coensino, que vem se mostrando favorável à inclusão de alunos PAEE. Apresenta o conceito, o histórico e as contribuições da proposta no apoio à inclusão educacional.

Na terceira seção, encontram-se a abordagem, os procedimentos metodológicos e a descrição das etapas da pesquisa. O estudo vincula-se aos princípios do método de pesquisa qualitativa, pautada na pesquisa colaborativa e consiste em uma modalidade de investigação que permite à pesquisadora (professora especialista) atuar com as professoras do ensino comum e contribuir com a formação docente. Para Bandeira e Araújo (2016, p. 27), a pesquisa colaborativa possibilita o “pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar”.

A quarta seção, contém análises e discussões. Os dados coletados, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, a Normativa de Atribuição de Aula da sala do AEE, dados dos questionários entregues aos professores e os obtidos com as entrevistas realizadas com a gestão escolar e a coordenadora da Educação Especial do município. Análise da vivência do Coensino pela pesquisadora em duas salas do ensino comum, os desafios e contribuições que a proposta possibilita no procedimento de inclusão escolar.

A quinta seção é dedicada às considerações sobre o estudo e a última refere-se ao Produto Educacional, elaborado com base nos dados da pesquisa. Sugere a elaboração de um material de apoio pedagógico (Guia Pedagógico) a fim de orientar os professores da sala comum sobre as possibilidades de ações colaborativas na perspectiva de uma educação inclusiva de qualidade e em parceria com o professor especialista que atua na sala do AEE.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A dimensão da Educação Infantil é temática central para a formação de um sistema educacional de qualidade. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) salientam que implica numa reforma educacional que envolve um âmbito bastante abrangente, em diferentes níveis de mudança. Aranha (1973, p. 2), avulta que “a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social”.

A Educação Inclusiva evoluiu, mas ainda há um longo caminho a percorrer, por isso, Mantoan (2015, p. 38) assinala que “estamos diante de avanços, mas também de muitos impasses da legislação” que dificultam o cumprimento das leis.

Faz-se importante destacar que, tratar da Educação Inclusiva é assinalarmos para a garantia efetiva de um direito universal à educação e ao convívio social e do direito de igualdade humana. Para compreendermos o caminhar da inclusão, é necessário entendermos como surgiu esse movimento.

2.1 Aspectos históricos e amparo legal da Educação Especial

O histórico da Educação Especial na trajetória da existência humana é marcado por muito preconceito e exclusão. Na Antiguidade (4000 a.C. até 476 d.C.), os deficientes tinham sua imagem associada à deformação do corpo e da mente, sendo excluídos do contato com a sociedade. Nessa época, acreditavam que o nascimento de uma criança defeituosa era um castigo divino e não havia leis para ampará-las. Assim, os pais recebiam permissão para matar o filho que tivesse alguma deformidade física ou mental. Existem relatos (Gugel, 2007) de que crianças eram colocadas em cesto e abandonadas nos rios, deixadas à própria sorte.

Na Idade Média (476 a 1401), ainda segundo Gugel (2007), iniciam-se as mudanças. Hospitais começaram a ser disponibilizados para realizar atendimento a esses indivíduos (cegos e surdos), ofertando serviços de ortopedia para os mutilados das guerras. Com a disseminação do cristianismo no Império Romano, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas e tratadas como criaturas de Deus, que também tinham alma e mereciam de cuidados ao invés de castigos.

A igreja assume um importante papel acolhendo aqueles que eram rejeitados por seus familiares, sendo essa ação pautada na doutrina da caridade e do amor ao próximo. Com essa atitude conseguiu evitar a ação dos pais de eliminar os filhos que nasciam com alguma incapacidade. Surgem os hospitais e asilos de caridade visando abrigar, proteger e educar, porém, as pessoas continuavam sendo excluídas do convívio social.

No Renascimento (1401 a 1600), período reconhecido como uma fase mais esclarecida da humanidade, marcado pela filosofia humanista, por grandes descobertas da medicina e pelos direitos dos homens na sociedade, surgem os interessados em tentar compreender as deficiências e os problemas vividos pelas pessoas. O atendimento ao surdo foi um grande marco para esse período, visto que eram indivíduos banalizados pela sociedade. Acreditava-se serem possuídos por espíritos, por isso não falavam nem escutavam e, portanto, não poderiam ser educados (Silva, 1987).

Na Revolução Industrial, iniciam-se os estudos sobre os problemas de diversas deficiências, a fim de buscar explicações fisiológicas e anatômicas. Nesse cenário, no século XIX vislumbra indícios de preocupação com a educação dessas pessoas e também a criação de oficinas para ensinar-lhes ofícios. Os primeiros movimentos pelo atendimento a esses indivíduos ocorreram na Europa, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais e foram concretizadas em medidas educacionais (Mazzotta, 2005).

Com relação ao histórico da Educação Especial no Brasil, temos relatos nos estudos de Jannuzzi (2004, p. 9), que revelam o destino cruel das crianças nascidas com alguma necessidade especial ou deformidade “as crianças eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam”. Perante tal situação, no ano de 1726 criaram-se as chamadas “rodas de expostos”, onde eram deixadas e as religiosas recolhiam, dando-lhes os cuidados necessários e alimentação (Fernandes; Schlesener; Mosqueta, 2011).

A contar de 1854 começam em nosso país os atendimentos especiais com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje denominado Instituto Benjamin Constant) pelo Imperador Dom Pedro I. Três anos após, nasce o Instituto de Surdos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES). A princípio, essas instituições atendiam as pessoas com cegueira e surdez de todo o Brasil e, na metade do século XX, já havia mais de cinquenta e quatro instituições realizando esse trabalho. O período foi marcado por muitas mudanças de pensamentos referentes à pessoa com deficiência, que paulatinamente foi sendo integrada à sociedade. Nos anos que se seguiram, passaram a ser vistas/notadas na sociedade, desencadeando diversas discussões e alicerçando o surgimento de políticas públicas para respaldar lhes os direitos em nossa sociedade (Jannuzzi, 2004).

A Constituição Federal (1988) é considerada o principal documento em defesa da pessoa com deficiência, apontando a educação como um direito universal. Dentre seus objetivos, consta “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Sendo que em seu artigo 205 definiu a educação “como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”.

E, no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Essa Constituição ficou conhecida como “Constituição Cidadã” por garantir direitos a grupos sociais marginalizados, assim como eram as pessoas com deficiência (Kassar; Rebelo, 2018).

No ano de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos criada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), realça as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas incapacitadas, frisando a “necessidade de universalização do acesso à educação, promoção da equidade e promoção da aprendizagem com sucesso” (Carvalho, 2011, p. 29).

Em 1994, na Espanha, acontece a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, considerada um marco na Educação Inclusiva, na qual o Brasil participou com governos e organizações internacionais. Tal evento resultou na Declaração de Salamanca, documento que estabeleceu metas e diretrizes para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, reafirmando o compromisso com a estimada Educação para Todos, partindo do princípio da viabilidade da convivência entre as diferenças (Kassar; Rebelo, 2018).

A Lei n.º 9.394 reformula as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), definindo no capítulo V a Educação Especial como modalidade de ensino, art. 58º: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Outra contribuição importante para o movimento da inclusão foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiências, no ano de 1999, também conhecida como Convenção de Guatemala. Essa conferência influenciou no Brasil a criação de um importante documento, o Decreto n.º 3.956/2001 que formaliza a Educação Inclusiva, ao reafirmar que toda pessoa com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras e que esses direitos,

inclusive o de não ser submetida à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Brasil, 2001). Algumas ações iniciaram no Brasil para contemplar os acordos feitos nas convenções, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007 para trabalhar as questões sobre a infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, a formação docente e das salas de recursos multifuncionais (Mazzota, 2005).

No ano de 2008 instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, para embasar as políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. Assegurada pelo Decreto n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE na Educação Básica e o define como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestando de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2008). Obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade e reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola (Carvalho, 2011).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), por meio do Decreto n.º 6.949, assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional em razão da deficiência (Brasil, 2009). Visto que a convenção com a aprovação da ONU determina que os países sejam responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino (Kassar; Rebelo, 2018).

O Decreto n.º 6.571 (2008) foi revogado em 2011 sob a alegação de questões técnicas legislativas e necessidade de alterações no texto onde menciona os objetivos e diretrizes da Educação Especial. É aprovado então, o Decreto n.º 7.611, estabelecendo novas diretrizes para o dever do Estado para com a educação das pessoas, público-alvo da Educação Especial, como a determinação para o sistema educacional ser inclusivo em todos os níveis e o aprendizado acontecer ao longo de toda a vida; que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, garantindo as adaptações conforme a necessidade do estudante; que sejam adotados meios de apoio individual e efetivo em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social (Kassar; Rebelo, 2018).

Em 2012, houve a criação da Lei n.º 12.764, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Dois anos depois foi aprovada a Lei 13.005/14, que aborda sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) para o

período de 2014 a 2024, composta por dez metas para melhorar o cenário da educação no Brasil, sendo a quarta, direcionada à Educação Especial e que se desdobra em 19 estratégias, no intuito de garantir o seu cumprimento. Tendo em seu texto principal:

Meta 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, grifo da Lei)

Em maio de 2015 o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, assinando a Declaração de Incheon Educação 2030, assumindo com mais de 100 países o compromisso com uma educação de qualidade inclusiva equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015). Logo após, no mês de julho, teve criado-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146/15 (Kassar; Rebelo, 2018). Onde, no Capítulo IV, assegura que:

Art. 27 - Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Alicerçada nessa contextualização, percebe-se que houve ascensão da Educação Especial no decorrer dos anos. Há muitas leis que respaldam essa política neste país, porém existe um longo caminho a ser percorrido para que sejam efetivadas na escola. Faz-se necessário um movimento de reorganização para contemplar de fato a inclusão, porém muitos serão os desafios da Educação Inclusiva, como compreende os autores Rebelo; Oliveira e Kassar (2019, p. 6) “Garantir a atenção à especificidade da população da Educação Especial sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais de todo o cidadão é um desafio a ser enfrentado na área da Educação Especial”.

Salientam os princípios da Educação Inclusiva, pois, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n.º 13.146/2015, representam uma referência fundamental para a sociedade em geral. Inclusive para governantes e educadores, pois menciona que toda pessoa tem o direito de acesso à educação, haja vista que todas têm capacidade de aprender.

O processo de aprendizagem de cada indivíduo é singular; a educação inclusiva diz respeito a todos; se uma escola garantir esses direitos, será inclusiva e a sociedade mais justa e participativa (Rebelo; Oliveira; Kassar, 2019).

2.2 A trajetória do município de Sinop-MT no processo de inclusão escolar

A cidade de Sinop está localizada na região norte do Estado do Mato Grosso, a 500 km da capital Cuiabá. Fundada em 14 de setembro de 1974, está em pleno desenvolvimento, com a população estimada em 196.067 pessoas de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). Possui economia diversificada, dando destaque à agropecuária e à agroindústria é considerada polo regional de atacado e varejo. Na área da Educação, o município obteve no ano de 2023, 40.972 matrículas distribuídas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (Censo, 2023).

Considerando o foco de estudo desta pesquisa, a rede municipal de ensino, destaca que, no momento, se constitui de 39 escolas, das quais 22 com atendimento à Educação Infantil e 17 ao Ensino Fundamental. Atendeu no ano de 2023 um número de 21.842 estudantes, com 789 considerados público-alvo da Educação Especial devidamente matriculados no ensino comum e na sala do AEE, como especificado no quadro 1 consolidado da demanda de AEE/2023.

Quadro 1: Relatório consolidado da educação especial – 2023

RELATÓRIO CONSOLIDADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – 2023		
Deficiência/Transtorno	Educação Infantil	Ensino Fundamental
Baixa visão	06	14
Auditiva	05	22
Intelectual	30	156
Física	23	54
Cadeirante	06	06
Cegueira		04
Surdez	02	03
Surdocegueira		
Múltiplas	05	28
Síndrome Down	08	10
Paralisia Cerebral	09	07
Mobilidade reduzida	09	14
Mobilidade reduzida (temporária)	03	
Mobilidade reduzida (permanente)	07	12

Autismo	276	274
Síndrome de Asperger		04
Síndrome Heller		01
Síndrome Rett	01	02
Superdotação	03	03

Fonte: Dados do CMEEIS – Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop, 2024.

Consoante ao estudo de Rialto (2022), a história da Educação Especial no município de Sinop iniciou no ano 1980, desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) na Escola Estadual Nilza de Oliveira Pepino, sendo realizado o atendimento das crianças com deficiência em uma sala separada, denominada de sala especial. Nos anos seguintes, outras escolas da rede estadual de ensino também adotaram essa prática, surgindo mais salas especiais. Em 1987 foi criada a Escola Gente Esperança, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), para atender alunos com as diversas deficiências, mas inicialmente, em virtude da demanda, se pautou no atendimento daqueles com deficiência auditiva e visual.

No ano de 2003, o município avançou rumo a práticas inclusivas na educação, com a criação do Setor de Educação Especial, tendo como principal objetivo efetivar atividades inclusivas nas escolas da rede. Foram criadas dez salas de recurso multifuncionais, as quais posteriormente se estenderam às demais. Porém, somente a partir de 2014 é que essas ações se estenderam às escolas de Educação Infantil, após a adesão do município ao programa de Educação Infantil 100% inclusiva (Rialto, 2022).

Em Sinop, um dos documentos que subsidiam a Educação Especial é o Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei n.º 2.139/2015. Documento criado no Fórum Municipal de Educação, na ocasião tendo representantes de toda a sociedade. Subsidiando a criação do Decreto n.º 176/2015, tendo este plano a duração de dez anos, composto pela proposta educacional do município, suas diretrizes, metas e estratégias para todos os seguimentos da educação, vislumbrando uma educação inclusiva em toda a rede municipal (Rialto, 2022).

No ano de 2021, foi criado o Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop (CMEEIS), vinculado à Secretaria Municipal de Educação. O objetivo principal é trabalhar com as adaptações e valorização, mediante estratégias de planejamento. O Centro configura-se numa visão interdisciplinar e multiprofissional, voltada para o público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede municipal, garantindo apoio pedagógico e atendimento multidisciplinar às escolas, as informações e orientações às famílias.

O CMEEIS é composto por dois departamentos: Educação Especial, com organização por núcleos conforme a deficiência (Núcleo da deficiência visual/cegueira; Núcleo da deficiência auditiva/surdez; Núcleo de autismo e deficiência múltipla; Núcleo da deficiência física e intelectual; Núcleo de altas habilidades e Superdotação). E o Departamento de Desenvolvimento Humano, composto por profissionais da área da Psicopedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Assistência Social. Dentre as demandas está a formação dos profissionais, consoante à Lei n.º 2.987/2021, art. 10: “Viabilizar a capacitação e participação dos profissionais em cursos, seminários e palestras. E a articular junto ao CEFORME (Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Sinop) as demandas necessárias para a equipe atuar como formadora”. A criação do CMEEIS representa um avanço para o município de Sinop no percurso da inclusão, no entanto, ainda carece de recursos humanos para efetivar a realização de todas as ações idealizadas.

Em 2022, implementou-se na jornada de trabalho do professor da sala do AEE, o Trabalho Colaborativo, regularizado pela Normativa n.º 002/SMEEC/2022, regulamentando que 2 horas/aulas semanais da carga horária do professor da sala do AEE se destine para colaborar com o professor da sala comum, que tenha estudante PAEE. Essa normativa define em seu artigo 9º que o Trabalho Colaborativo é uma “estratégia pedagógica onde o professor do ensino regular e o professor da sala de AEE planejam, articuladamente, procedimentos de ensino para o atendimento a estudantes, público-alvo da Educação Especial”. Essas horas de trabalho foram implementadas no intuito de possibilitar ao professor da sala comum alinhar sua prática em consonância com as contribuições pedagógicas do professor especialista, pensando estratégias e planejando ações para contribuir com a ascensão do aluno PAEE.

Cabe frisar a conceituação de trabalho colaborativo conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018). Para as autoras, esse modelo de ensino garante o apoio à escolarização do estudante PAEE inserido na classe comum, enquanto todos os atores da escola voltam seus esforços para discutir as melhores estratégias de ensino para esse público. Compreende-se que esse trabalho é pautado na colaboração estabelecida entre professor do ensino comum e professor do AEE no espaço escolar.

Portanto, deve-se haver a compreensão de que o Coensino, objeto de estudo desta pesquisa, é uma das possibilidades de desenvolvimento do Trabalho Colaborativo, “é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular” (Mendes, Almeida e Toyoda, 2011, p. 85).

Outro ponto que merece destaque no município de Sinop são as Faculdades e Universidades engajadas na formação docente. Evidenciando o trabalho realizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, que contribui com a formação da maioria dos professores da rede municipal. Entretanto, ao observar a matriz curricular do curso de Pedagogia ofertado por essa Instituição, percebe-se que a disciplina de Educação Especial aparece apenas uma vez no curso, no terceiro semestre, denominada “Pressupostos Teóricos da Educação Especial”, com carga horária de 60 horas. A considerar as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), essa carga horária está abaixo do mínimo necessário na formação. Para contemplar essa licenciatura, precisaria ser uma carga horária maior.

Na Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui as DCNs, é enfatizada a importância de preparar o pedagogo para atuar com a diversidade e as especificidades educacionais, incluindo a Educação Especial. Evidencia pontos relevantes com relação à formação para a inclusão, conteúdos específicos que abordam as diferentes dimensões da Educação Especial, a interdisciplinaridade e cooperação entre os pedagogos e os profissionais da Educação Especial, como professores especializados, fonoaudiólogos e psicólogos. Enfatiza a prática de estágios supervisionados em contextos inclusivos, para o futuro pedagogo vivenciar e experienciar os conhecimentos adquiridos, em situações reais de ensino, proporcionando a inclusão escolar de alunos PAEE.

Recentemente, a UNEMAT se integrou ao programa de formação *Stricto Sensu* de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI), ampliando as possibilidades de formação para os professores do município de Sinop e região. Esse curso contribui com a formação em serviço, tendo como objetivo o enriquecimento formativo docente sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para assim colaborar e fomentar as mudanças necessárias na realidade escolar dos alunos. A Educação Especial, na perspectiva da inclusão, no município de Sinop, já obteve muitos avanços. No entanto, ainda há metas a serem alcançadas, haja vista que essa é uma demanda que aumenta a cada ano e tanto a formação de profissionais, quanto as adaptações necessárias nas estruturas para o atendimento desse público específico, ainda são deficitárias.

2.3 Educação Especial na perspectiva da inclusão na Educação Infantil

A Educação Inclusiva é tema recorrente nos debates sobre educação, afinal, a escola tem uma função social para além do papel de garantir a aprendizagem e o conhecimento. A educação é questão de direito humano e todo indivíduo com ou sem deficiência tem o direito de usufruir dela. Nesse contexto, as escolas necessitam adequar seu funcionamento para atender a todos os estudantes. Essa foi a mensagem comunicada pela Conferência Mundial da UNESCO em 1994.

Vygotsky (2011) ressalta que a educação desenvolve uma função primordial na sociedade, de humanizar o indivíduo, oportunizando ao homem apropriar-se do que foi gerado cultural e historicamente, aproximando-o da humanidade e tornando-o capaz de desfrutar de seus direitos e cumprir os seus deveres como cidadão. Segundo o autor, a educação precisa ser concebida como um recurso social, no qual o desenvolvimento cognitivo necessita ser impulsionado pela interação entre os indivíduos e o ambiente cultural. Assim, a educação deve ser adaptada para fornecer o suporte necessário para os estudantes desenvolverem-se de acordo com seu potencial de aprendizagem. Concebendo a como uma estrutura de transformação humana, é indispensável pensar a escola como espaço de criação e mudança, sendo assim, em uma perspectiva inclusiva, a escola pode ser considerada como um lugar com capacidade para receber pessoas com suas diversas singularidades. Paro (2010, p. 24) concorda, ao definir a educação “como uma importante ferramenta para a formação do homem em sua integralidade” tendo em conta a inclusão na perspectiva de igualdade e respeito pela diversidade.

Compreender a Educação Especial na perspectiva da inclusão é reconhecer a diversidade como um valor fundamental e buscar garantir que todos, independente de diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambiente inclusivo. Nesta pesquisa, foi proposto o estudo sobre a inclusão na Educação Infantil, por ser a área na qual atuo e, também, por compreender que é uma etapa fundamental para o amadurecimento social da criança além do núcleo familiar. É nessa fase que as bases para a aprendizagem e o crescimento socioemocional são desenvolvidas. A primeira infância proporciona estímulos para o aperfeiçoamento cognitivo, motor, emocional e social, fundamentais para as etapas seguintes, além de viabilizar a autonomia e a criatividade. Assim, temos uma importante contribuição que sobressai aos primeiros anos de vida para a promoção de diversas habilidades:

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito

mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (Mendes, 2010, p. 47-48).

Como exposto anteriormente, a Constituição de 1988 possibilitou que as crianças fossem reconhecidas como cidadãs, sujeitos de direitos, respaldadas pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esses documentos contribuíram para que no século XXI a Educação Infantil passasse a fazer parte do sistema educacional brasileiro, sendo entendida como um dever do Estado e um direito da criança e não mais como um serviço de assistencialismo aos pais, como era entendida até então (Nascimento, 2006).

Considerando que a Educação Infantil permite à criança a compreensão do convívio social além do núcleo familiar (Brasil, 1996), essa modalidade possibilita também o desenvolvimento do respeito ao próximo e as suas singularidades. Stainback (1999) corrobora com essa afirmação ao mencionar a relevância da Educação Inclusiva nessa modalidade, para uma sociedade que almeja indivíduos mais solidários e sensíveis às diferenças:

Educando todos os alunos juntos, as crianças com deficiências têm a oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (Stainback, 1999, p. 22).

A inclusão na Educação Infantil é fundamental para garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem. Para tanto, é necessário haver uma reorganização da escola nessa perspectiva. Ao mencionar a reorganização da escola inclusiva na Educação Infantil, busca-se fomentar uma discussão sobre os espaços adaptados, com ambiente acolhedor, parceria com as famílias, profissionais capacitados e com práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento, respeitando as individualidades, especificidades e necessidades, para que a criança com deficiência se sinta pertencente ao grupo, segura para vivenciar sua infância na totalidade. Com relação a essa inquietação, a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96 art. 59 enfatiza que:

O sistema de ensino deve assegurar aos alunos, currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades. Na mesma é garantido um ensino que atenda a diversidade existente na escola. Sendo assim, se o aluno possui algum tipo de necessidade educativa especial, e que a mesma influencie na sua aprendizagem, as instituições de ensino juntamente com seus professores devem diversificar sua forma de ensinar. Mas para isso, é necessário que tanto a instituição, quanto os professores, estejam preparados para prestar um atendimento de qualidade a essa clientela (Barbosa, 2010, p. 6).

A Educação Infantil é importante para o amadurecimento do ser humano, oportuniza para as crianças momentos de aprendizagem que as acompanharão ao longo da vida. Proporciona situações que lhes permitem aprender a se relacionar e a conviver em sociedade, favorecendo o aperfeiçoamento de habilidades fundamentais para a formação do indivíduo na sua totalidade, além de estimular o aprimoramento das capacidades cognitivas e motoras. Sánchez (2003) e Sekkel (2003) observam que já existem várias pesquisas com resultados positivos sobre a inclusão na Educação Infantil, revelando a importância de propiciar oportunidades de socialização. É necessário discutir a reformulação do papel da escola, garantindo a inclusão da criança com deficiência.

Essa fase favorece um melhor convívio com as diferenças, desenvolvendo a empatia, tolerância e o respeito pelo diferente, contribuindo para a formação de adultos com atitudes positivas, em relação ao fortalecimento da inclusão. Moraes (2005, p. 156) valida esse entendimento ao comentar que a criança é protagonista de seu processo educativo “que produz cultura, que é inventivo, criativo, etc., a partir das vivências de uma infância heterogênea”, conviver com as diferenças na infância é fundamental para o seu amplo desenvolvimento. Observa que esse posicionamento exige dos educadores um refazer da sua prática, com ações voltadas à compreensão da individualidade visando às necessidades de cada um. E que pode gerar insegurança nos professores por não saberem mais como proceder à sua prática docente diante da imensa diversidade presente na escola.

A caminhada da Educação Inclusiva é longa e complexa, mas não podemos nos acomodar para que as mudanças se efetivem. A inclusão na Educação Infantil contribui não apenas para o aperfeiçoamento individual, como também para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.3.1 A escola de Educação Infantil como espaço inclusivo: desafios do cotidiano

A inclusão na Educação Infantil implica em organizar um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada criança é vista como única e valorizada com suas diferenças, contribuindo para o desenvolvimento pleno de todas. Mantoan (2021) assinala que a Educação Infantil deve ser um local de visibilidade das culturas e, necessariamente, suas marcas e produções devem estar impregnadas em todos os cantos, paredes e espaços. Fisicamente, as estruturas materiais deverão estar adequadas a todas.

A autora menciona que o mesmo ambiente que rompeu com muitos obstáculos físicos agora necessita remover os de atitudes “acolhendo a criança em seus anseios e suas

possibilidades, esse é um passo irrevogável quando se procura ter uma atitude inclusiva” (Mantoan, 2021, p. 91). Muitos estudos demonstram a relevância de proporcionar aos pequenos a vivência no mesmo espaço com os “diferentes”, porém alguns desafios dificultam a inclusão. Souza (2019) cita alguns, encontrados na efetivação da escola inclusiva na Educação Infantil, como a rotina fatigante dos educadores, as dificuldades em planejar para a diversidade da demanda presente em sala de aula, o número de alunos, a constante necessidade de resolver os conflitos imediatos entre as crianças, ocasionando a dificuldade em dispensar mais atenção a aspectos individuais e a falta de apoio pedagógico qualificado. Também é observada a carência de formação consistente na área e a escassa oportunidade para reflexão da prática e ressignificação de seus conhecimentos.

O distanciamento entre a família foi pontuado nos estudos de Silva e Bolsanello (2002), predomina a necessidade dela e da escola dialogarem para encontrarem caminhos que garantam a inclusão efetiva da criança. Staccioli (2013) menciona que a postura da educadora é fundamental para a criação de relações positivas e melhorar a afinidade com as famílias, incentivando um clima de diálogo e ajuda recíproca.

Por fim, não se pode deixar de citar como um dos grandes desafios da educação inclusiva em nosso país, a conscientização da sociedade para superar os estigmas e preconceitos e compreender a importância da garantia do acesso equitativo à educação com seus pares, promovendo mudança cultural e valorizando a diversidade (Mantoan, 2010).

Educar sobre a relevância da inclusão, sensibilizar para as necessidades específicas dos estudantes com deficiências, fomentar políticas e práticas inclusivas é alguns dos caminhos fundamentais para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva em nosso país e facilitar o sucesso escolar.

2.4 Amparo legal, organização e funcionalidade do AEE

O AEE é oferecido nas escolas regulares no horário oposto ao da sala comum, para que o estudante, público-alvo da Educação Especial não perca o momento da sua escolarização junto com as demais crianças do ensino comum. Segundo a LEI Nº 11.689, de 15 de MARÇO de 2022 a qual Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências, para os efeitos legais em seu artigo 6º considera-se público-alvo da Educação Especial:

I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;

II - educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012;

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares. (Brasil, 2022)

Esse atendimento foi garantido por Lei, na Constituição Federal com o Decreto nº 6.571/2008 e posteriormente substituído pelo Decreto nº 7.611/2011, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. O artigo 2º define que o AEE “deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. Já o artigo 3º do mesmo Decreto contempla os objetivos do AEE:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Analisando o Decreto que regulamenta o AEE podemos definir os objetivos desse atendimento em sete etapas:

1ª Identificar as necessidades dos alunos com deficiência, transtornos do Espectro Autista ou altas habilidades/superdotação;

2ª Elaborar o Plano de Atuação do AEE sugerindo serviços de acessibilidade ao conhecimento;

3ª Produzir materiais acessíveis para o aluno;

4ª Adquirir e identificar materiais de apoio como software, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliários e recursos de acessibilidades;

5ª Acompanhar o uso dos materiais na sala de aula regular;

6ª Orientar os professores do ensino regular e famílias a utilizar os materiais e recursos;

7ª Promover a formação continuada para os professores do ensino regular e comunidade em geral (Brasil, 2011).

A Resolução nº 04/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 13 esclarece as atribuições do professor especialista que atua no AEE:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Percebe-se que o trabalho a ser desenvolvido pelo professor da sala do AEE se configura complexamente, visto que não envolve apenas o trabalho com o aluno PAEE e sim com toda a comunidade escolar e famílias. Assim, evidencia-se a importância desse atendimento para o desenvolvimento integral do aluno e sua contribuição para a inclusão escolar.

Para Fávero *et. al* (2007, p. 27) “o Atendimento Educacional Especializado funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos”. Garantindo o direito ao apoio necessário para facilitar a aprendizagem do aluno PAEE, atendendo as necessidades específicas de cada um. Mantoan (2021, p. 45) salienta a importância desse atendimento ao descrever como são as atividades desenvolvidas no AEE que “diferenciam-se daquelas realizadas na sala comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e à independência dentro e fora da escola”. Conforme a Resolução nº 04/2009 esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum ao longo de toda a escolarização, desse modo esclarece que:

- Art. 10 - O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
 - II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
 - III – Cronograma de atendimento aos alunos;
 - IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
 - V – Professores para o exercício da docência do AEE;

VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

O AEE tem importante papel na garantia do acesso e da permanência de alunos PAEE no ensino comum, contribuindo para a valorização da diversidade e o respeito aos direitos de cada indivíduo, promovendo uma educação mais inclusiva e igualitária (Alonso, 2013). Porém, pensar em inclusão escolar tendo como suporte tão somente o atendimento do aluno na sala do AEE acaba reforçando um distanciamento entre a Educação Especial e a educação ofertada na sala comum (Mantoan, 2021), passando a impressão em alguns momentos, de que a responsabilidade pela escolarização desse público-alvo é tão somente do professor especialista.

Contudo, é importante que a escola compreenda a necessidade de modificar suas práticas para acolher as diferenças dos estudantes (Mendes; Vilaronga e Zerbato, 2014). O AEE é essencial para que o aluno especial possa desenvolver/aprimorar suas habilidades em função de suas especificidades, mas sozinho não garante o desenvolvimento, a qualidade da aprendizagem e a inclusão escolar efetiva (Braun; Marin, 2016).

Pela preocupação em relação à inclusão escolar e a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas que garantam o crescimento do aluno, consoante com suas peculiaridades e especificidades, autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Mantoan (2021), Braun e Marin (2016) e outros, apontam em pesquisas, para a relevância do trabalho articulado da Educação Especial com a educação ofertada na sala comum.

Essa articulação aparece na Resolução nº 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu artigo 8º:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns: IV-serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial (Brasil, 2001).

Fontes (2013) assegura que é necessário ter uma articulação entre os professores especialistas e os professores do ensino comum para que o aluno público-alvo da Educação Especial não seja somente responsabilidade do professor da sala do AEE. Para o autor, o Ensino Colaborativo é uma forma de garantir a escolarização, possibilitando que todos os profissionais da escola se sintam responsáveis pelo processo de inclusão.

2.5 O Coensino no apoio à inclusão educacional

O Ensino Colaborativo, também chamado de Coensino surge como uma proposta de trabalho que objetiva atender as novas demandas educacionais apresentadas no âmbito de uma Educação Inclusiva de qualidade. Consiste na ação colaborativa entre o professor especialista que atua na sala do AEE e o professor da sala comum. Ambos trabalham em conjunto e com apoio mútuo (Damiani, 2008).

2.5.1 Conceito, histórico e a contribuição do Coensino para a inclusão escolar

A inclusão escolar é direito de todos, tal como foi determinado nos marcos legais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração da Guatemala (OEA – Organização dos Estados Americanos, 1999), a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e demais Decretos e Normativas acima citadas. Evidenciando que a escola inclusiva é aquela que trabalha para inclusão de todos que, por algum motivo, se encontram excluídos da sociedade, ou seja, alunos com deficiência, transtornos, pobre, negro, indígena, quem mora em favela, zonas rurais, e demais. (Stopa, *et. al*, 2022).

Pensar uma escola que atenda a essa demanda tão diversificada é o grande desafio da comunidade educacional brasileira na contemporaneidade. Stopa (*et.al*, 2022) e outros autores citados contribuem, ao apresentar um modelo de trabalho com resultados positivos em relação à cultura inclusiva nas escolas. Destacando, primeiramente, a necessidade de se reinventar para atender à necessidade de todos os alunos e apontando o Coensino como essencial para a efetivação da inclusão escolar.

Conforme a revisão de literatura focada na prática do Coensino, o primeiro registro de implantação do Ensino Colaborativo/Coensino aconteceu no Estado de Louisiana, Estados Unidos da América (EUA) no ano de 1993, assegurado por documentos normativos que garantiam a presença de um professor especialista em Educação Especial com o professor da sala regular. Esse modelo surgiu em decorrência da crescente demanda de crianças com deficiências à época nos EUA, usado como “testagem” e só foi possível, inicialmente, devido às parcerias entre escolas e as Faculdades de Ensino (Rabelo, 2012). Com resultados

satisfatórios, o Ensino Colaborativo foi se espalhando posteriormente para a Europa até chegar ao Brasil, onde os precursores são Enicéia Gonçalves Mendes, Cristina Yoshie Toyoda e Maria Amélia Almeida. Com pesquisas iniciadas nos anos 2000, no intuito de contribuir com a inclusão nas escolas brasileiras e percebendo que o modelo de trabalho do Coensino estava despontando com bons resultados nos países desenvolvidos, principiaram estudos sobre o tema, visto como promissor para a implementação de uma cultura inclusiva (Rabelo, 2012).

A proposta consiste na criação de uma cultura colaborativa, onde o professor da sala comum e o professor da Educação Especial trabalham juntos em prol dos alunos, proporcionando ao público-alvo da Educação Especial as mesmas condições de aprendizagens que os demais. Rompendo com o distanciamento entre esses professores, de modo que uma prática complementa a outra e auxilie melhor a aprendizagem (Stopa, 2022).

Por meio da ação conjunta, almeja-se a reflexão das práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de ações diferenciadas que contemplem a aprendizagem e a progressão de todos. Nesse sentido, compreende-se que:

Consiste em uma parceria entre os professores da educação regular e os professores da educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (Ferreira *et. al*, 2007, p. 01).

Considerando a sua definição é preciso compreender que:

O Ensino Colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula (Rabelo, 2012, p. 53).

Nesse contexto, averiguamos outras opiniões que contribuem com a definição do Ensino Colaborativo:

É uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (Capellini; Zanata; Pereira, 2008, p. 31).

O Coensino aparece como uma alternativa de trabalho inovadora, que envolve a cooperação entre o professor especialista e o professor da sala regular atuando na mesma sala onde está o aluno PAEE que demanda de uma atenção diferenciada. Esclarecendo essa concepção, percebe-se o Coensino tem propósito de:

Garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinado as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidades especiais. O professor do ensino especial, por sua vez contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (Marin e Braun, 2016, p. 53).

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) esclarecem que “ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular”. Rabelo (2012) acrescenta que um dos principais aspectos a ser avaliado é a atuação pedagógica inclusiva desejada, por envolver o trabalho colaborativo.

Implementar o Coensino oportuniza discussão de estratégias e práticas possíveis para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos (Capellini; Zerbato, 2019). Neste sentido, acredita-se que muitas das dificuldades encontradas pelos professores da sala comum que atuam individualmente podem ser superadas através do diálogo entre os pares, com o professor especialista, por meio do planejamento, das intervenções e das avaliações em uma ação colaborativa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede pública do município de Sinop-MT, numa abordagem qualitativa, pois “há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (Lüdke; André, 1986, p. 12). O estudo utilizou a pesquisa bibliográfica como fundamentação teórica. Essa metodologia esclarece sobre a relevância da análise nas referências teóricas para subsidiar uma pesquisa, haja vista que:

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos [...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. [...] constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica (Cervo, 2002, p. 55).

A pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador conhecer *in loco* o campo para a realização da observação e compreender a relação da ação pedagógica entre a professora da sala regular e do AEE, analisando cada parte dessa interação e não simplesmente a soma delas, mas toda a complexidade dessa conjuntura da intencionalidade da pesquisa. Outra abordagem utilizada, a pesquisa colaborativa, é uma modalidade de investigação que permite à pesquisadora atuar com as professoras da sala regular e contribuir para a formação docente. Recomendada por muitos pesquisadores, que têm o objetivo de pesquisa voltado para a formação de professores. Bandeira e Araujo (2016, p. 27) argumentam que a pesquisa colaborativa possibilita o “pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar”. Para Desgagné (2007, p. 10) essa pesquisa “se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real”. Define o papel do pesquisador como articulador essencial na função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. Nessa modalidade de pesquisa o interesse está em compreender como “os docentes assimilam segundo os limites e os recursos de seu contexto de prática, os aspectos do ato de ensino e de aprendizagem, sobre os quais se pretende explorar” (Desgagné, 2007, p. 11).

Ibiapina (2008) garante que a pesquisa colaborativa traz a preocupação dos pesquisadores com a análise das práticas docentes, apoiando em mediações que permitam melhorar a realidade escolar. Declara que esse tipo de investigação pode ser também

considerado emancipatório à medida que se presta a ser colaborativo por permitir a reflexão sobre as ações, cria situações que possibilitam o questionamento sobre sua prática. Chama a atenção sobre os desafios nas dificuldades que permeiam as práticas educativas. O pesquisador necessita ouvir as ideologias dos colaboradores e negociar as atribuições pertinentes a cada um, estabelecendo relações de reciprocidade, associada à habilidade de se adaptar a novas situações, num clima de comunicação interpessoal, colaboração e cooperação.

Segundo a autora, é evidente o surgimento de conflitos, pois se refere a um trabalho em equipe o papel do pesquisador torna-se fundamental para administrar os conflitos. Ambos colocam o pesquisador como articulador, procurando eliminar os conflitos, de modo que as diferenças possam fortalecer e orientar as ações docentes na pesquisa, sendo o maior objetivo da pesquisa colaborativa, minimizar os problemas que angustiam e provocar as mudanças.

3.1 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Sinop–MT, tendo como participantes 15 professores da sala comum, a professora especialista/pesquisadora que atua na sala do AEE, a gestão escolar (diretora e uma coordenadora) e a coordenadora do Departamento de Educação Especial. Na pesquisa de campo, a professora especialista/pesquisadora vivenciou a proposta de Coensino juntamente com duas professoras da sala comum, que atendem o público-alvo da Educação Especial.

3.2 Etapas de desenvolvimento da pesquisa e critérios de seleção

1ª ETAPA: As 15 professoras da unidade escolar pesquisada foram convidadas a participar da pesquisa na primeira etapa, com a aplicação do questionário com 06 questões semiestruturadas (APÊNDICE A). Essa etapa teve o intuito de verificar o perfil das professoras, suas compreensões sobre a inclusão escolar e o conhecimento sobre o Coensino.

Antes da aplicação dos questionários, realizou-se uma reunião com a gestão e todas as professoras da unidade escolar a fim de socializar a proposta da pesquisa. Participaram também, duas professoras da sala comum com alunos público-alvo do AEE, como convidadas para participar diretamente da proposta do Coensino. Ao final da reunião, as professoras responderam ao questionário.

2ª ETAPA: A coordenadora do Departamento de Educação Especial do município e as gestoras da unidade escolar pesquisada responderam ao questionário de uma entrevista

estruturada, com 05 questões (Apêndice B). As entrevistas, com o consentimento das participantes, foram gravadas (com o gravador do celular) e posteriormente transcritas para análise das percepções sobre a função social da sala do AEE e da proposta do Coensino, na perspectiva de Educação Inclusiva.

3ª ETAPA: Momento em que a professora especialista/pesquisadora desenvolveu a proposta na sala comum. Foram selecionadas duas professoras que apresentaram interesse em participar e contemplavam em suas salas alunos público-alvo do atendimento do AEE.

Nessa fase da pesquisa de campo, a professora especialista/pesquisadora vivenciou, juntamente com a professora da sala comum, a proposta do Coensino que teve a duração de quatro meses, desenvolvida em duas turmas com alunos público-alvo da Educação Especial. A proposta de Coensino aconteceu uma vez na semana, em cada turma, com duração de 4 horas diárias. O diário de bordo foi utilizado para facilitar e organizar o registro das situações pertinentes à pesquisa, possibilitando reflexões sobre as ações e procedimentos realizados.

3.3 Critérios de exclusão na escolha dos participantes

A exclusão das demais professoras desse momento ocorreu pelo fato de que nem todas têm, em suas salas, alunos público-alvo. Como a professora especialista/pesquisadora tem uma carga horária de 30 horas de trabalho a cumprir na unidade escolar, fica impossibilitada de realizar a proposta de Coensino com um número maior de turmas.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

✓ Questionário com questões semiestruturadas (Apêndice A) para as 15 professoras da unidade educativa, no intuito de verificar o perfil, compreensões sobre a inclusão escolar e a metodologia do Coensino.

✓ Entrevista com roteiro, composta por questões pontuais estruturadas, gravadas (com gravador de celular) e transcritas para melhor análise dos dados, com os gestores da escola (diretora e coordenadora) e coordenação da Educação Especial do município (Apêndice B).

✓ Diário de bordo, utilizado para registrar situações pertinentes na vivência do Coensino.

Considerou-se as opiniões e falas dos sujeitos, respeitando a subjetividade e opinião. O intuito é compreender as ações que contribuem para a inclusão escolar do público investigado.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção estão dispostas, a análise dos dados e suas correlações na elaboração do Produto Educacional, que consiste em um Guia Pedagógico, com orientações sobre a proposta do Coensino e suas contribuições para a inclusão escolar. A finalidade é orientar os professores da sala comum sobre as possibilidades de ações colaborativas com o professor especialista que atua na sala do AEE, na perspectiva de uma Educação Inclusiva de qualidade.

Os dados gerados foram produzidos através do questionário (Apêndice A), dirigido aos professores da instituição pesquisada, das entrevistas com roteiro, compostas por cinco questões estruturadas (Apêndice B) com Diretora e Coordenadora Pedagógica da unidade educativa pesquisada e com a Coordenadora do Departamento de Educação Especial do município. Bem como os diálogos realizados com duas professoras da sala comum, onde a pesquisadora vivenciou a proposta de trabalho do Coensino, registrados no caderno de campo.

Os sujeitos da pesquisa foram informados antes sobre a intenção da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas no decorrer do período de novembro a dezembro. Sendo que a diretora e a coordenadora pedagógica da escola preferiram responder aos questionamentos por escrito, alegando não ficarem à vontade em terem suas falas gravadas.

A coordenadora do Departamento de Educação Especial respondeu aos questionamentos em áudio pelo *WhatsApp*. Alegou não ter tempo para a realização da entrevista presencial, devido à sua agenda de trabalho, deixando aberta a possibilidade de a pesquisadora realizar questionamentos às respostas enviadas por meio de áudios.

Os sujeitos da pesquisa serão identificados pelas siglas DTE (Diretora Escolar); CPE (Coordenadora Pedagógica); CEE (Coordenadora do Departamento de Educação Especial). As 11 professoras que responderam aos questionários serão representadas por siglas P.1, P.2, P.3, P.4, P.5, P.6, P.7, P.8, P.9, P.10 e P.11, visando manter o sigilo de suas identidades.

A vivência da proposta do Coensino pela pesquisadora nas duas salas do ensino comum teve a duração de quatro meses, iniciando em agosto e terminando em dezembro. Os sujeitos desta etapa da pesquisa serão representados pelas siglas PROFR.1 professora com a turma de crianças com idade de 4 anos. Sua sala é composta por 25 alunos, sendo um aluno PAEE com laudo de TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade), tem em sua sala uma auxiliar como acompanhante para o aluno PAEE. E a professora PROFR.2, com uma turma com 25 alunos, sendo 3 PAEE (dois com TEA/TDAH

e um com TEA) e um aluno com TDAH. Os alunos com TDAH são considerados alunos de inclusão, porém não são alunos PAEE.

4.1 Perfil e percepção das professoras sobre Educação Inclusiva

A escola de Educação Infantil pesquisada atende a 395 alunos em idade entre um ano e sete meses a cinco anos e onze meses, divididos em 16 turmas: oito no período matutino e oito no período vespertino. Conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 1 - Perfil da escola pesquisada

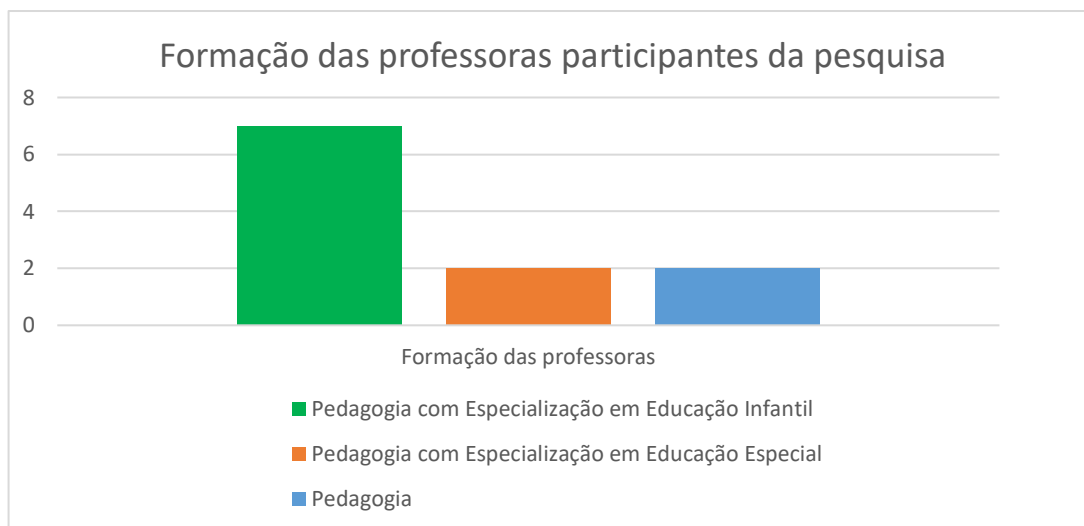
Fases	Matutino		Vespertino		Total
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	
Bebês (Creche I)	-	-	-	-	-
Crianças bem pequenas (Creche II)	01			20	20
Crianças bem pequenas (Creche III)	02		01	25	75
Crianças bem pequenas (Creche IV)	02	50	02	50	100
Crianças pequenas (Pré Fase I)	02	50	02	50	100
Crianças pequenas (Pré Fase II)	02	50	02	50	100
Total					395

Fonte: PPP da escola pesquisada (2024).

No ano de 2023, a unidade atendeu a 20 alunos laudados com TEA, dos quais 17 eram atendidos no contraturno na sala do AEE. Três tinham o Termo de Desistência assinado pelos seus responsáveis. O Atendimento Educacional Especializado é um direito do aluno, garantido pelo Decreto n.º 7.611/11, porém não é obrigatório, o que faz com que algumas famílias desistam dos atendimentos, alegando diversos motivos.

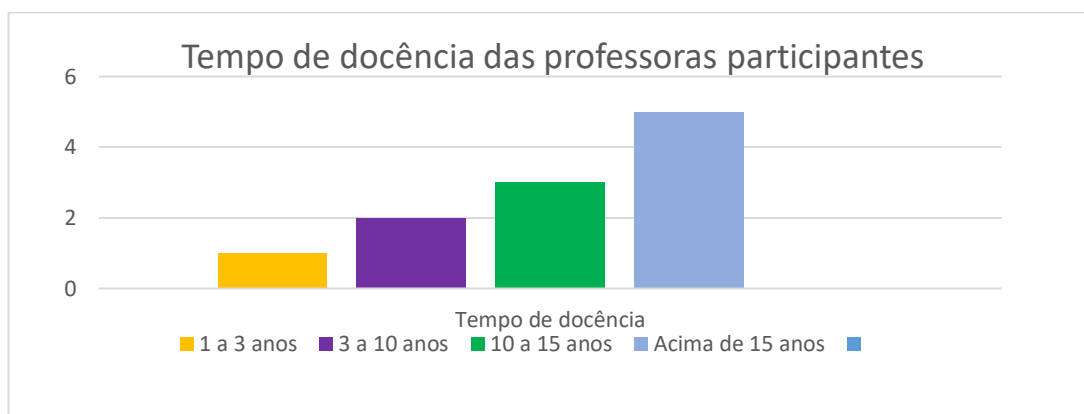
O perfil das professoras foi elaborado começando pela aplicação dos questionários (Apêndice A), estruturado pela pesquisadora e composto por 6 questões semiestruturadas.

Na primeira ação do projeto, em uma reunião com as professoras e gestão escolar, explicou-se a intencionalidade da pesquisa, no dia 15 de agosto de 2023, na unidade de Educação Infantil, após o expediente no horário das 17h e 15min às 19h e 15min. Foi repassado o questionário impresso para cada membro do grupo pesquisado, sendo que 11 responderam e prontamente devolveram as demais não responderam alegando não terem conhecimento plausível sobre Educação Inclusiva. O gráfico a seguir apresenta a síntese da formação acadêmica das professoras participantes.

Gráfico 1 - Formação das professoras participantes da pesquisa

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

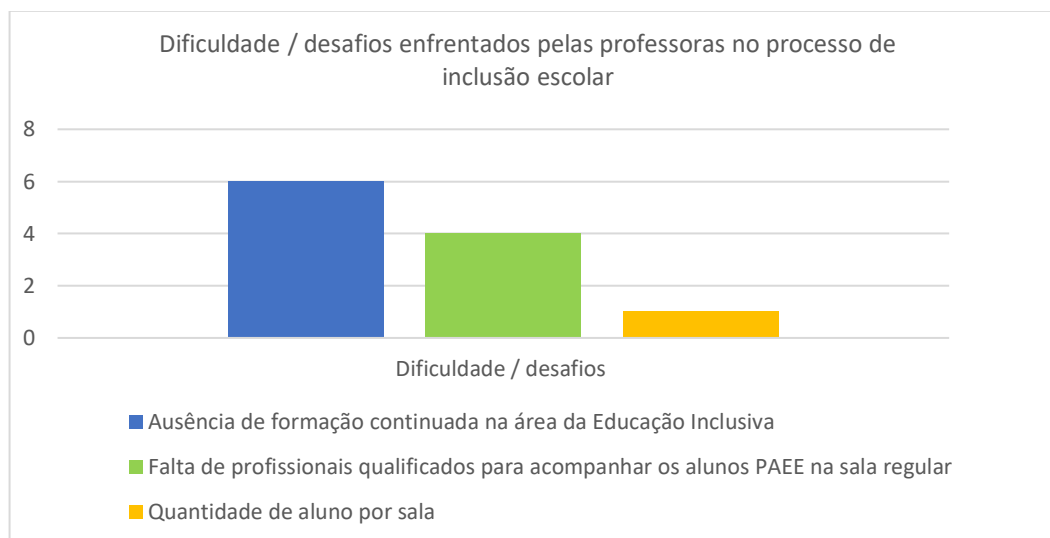
Para melhor visualização segue abaixo o gráfico referente ao tempo de docência das professoras participantes da pesquisa.

Gráfico 2 - Tempo de docência das professoras participantes

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Analisando os dois gráficos, percebe-se que a maioria das professoras tem uma especialização na Educação Infantil e também, mais de 10 anos de experiência em docência no ensino comum. As professoras que aceitaram participar da pesquisa são efetivas da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Compreendendo a complexidade para a efetivação de uma Educação Inclusiva, organizou-se os dados coletados em seis blocos. Cada um contém a análise de uma pergunta feita às professoras, tendo como aporte teórico, autores que pesquisam sobre a Educação Inclusiva e Coensino, conforme gráfico 3:

Gráfico 3 - Dificuldades / desafios no processo de inclusão

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Observa-se que uma grande parcela alegou a falta de formação na área da Educação Inclusiva e a ausência de profissionais qualificados para acompanhar as crianças PAEE na sala comum. Nesse sentido compreende-se que:

Um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial tem sido o baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores capacitados e equipes multidisciplinar para o apoio dentro das escolas de ensino comum, e isso tem como consequência uma responsabilização dos professores da sala de aula para enfrentar mais este desafio, que se soma a tantos outros que eles enfrentam dentro do sistema escolar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 31).

As autoras confirmam a estatística averiguada no gráfico 3 ao constatar que esses dois fatores acabam sobrecarregando o professor da sala comum, ocasionando muitas vezes, o sentimento de solidão daqueles que têm crianças, público-alvo da Educação Especial (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

No município de Sinop ainda não há um documento oficial/normativa que organize, estabeleça critérios e formas de atendimento dos acompanhantes dos alunos PAEE. Há atualmente os chamados “bolsistas” que atuam como suporte e acompanhamento. São estudantes de Faculdades, Universidades e/ou Escolas de ensino médio, sem formação na área da Educação Especial. Pelosi e Souza (2012, p. 215) comentam que “a falta de conhecimento do grupo dificulta a troca de informações, a compreensão das necessidades e a aceitação das adaptações e orientações necessárias para o desenvolvimento do trabalho”. Pensar inclusão sem qualificação profissional é utópico, no entanto, não cabe discutirmos sobre a organização

municipal, não é o objeto de estudo desta pesquisa, todavia é válido reconhecer que implica na inclusão dos alunos PAEE.

Outra dificuldade encontrada relaciona-se ao número de alunos por sala. A P.8 disse que “A maior dificuldade, penso, é fazer os trabalhos que exigem mais concentração e atenção das crianças, numa turma de 25 crianças, quando a criança PAEE não consegue parar e agita toda a turma”. Cita o número de alunos, porém percebe que, na verdade, o desafio está em como lidar com o comportamento do aluno PAEE. Desse modo, a formação continuada na área e a capacitação do acompanhante auxiliariam a compreender e lidar com o comportamento do estudante, entretanto, a falta dessa preparação causa um sentimento de frustração por não saber lidar com a situação (Mantoan, 2021).

No segundo questionamento feito para as professoras, “você se sente preparada para contribuir com o processo de Inclusão? Justifique”. P.1, P.2 e P.11 responderam que se sentem preparadas por terem uma bagagem educacional com experiências exitosas, realizam estudos referentes à temática. As demais relataram não se sentirem preparadas. P.4 pontuou que “no caso de Sinop, a preparação depende de cada professora ir atrás, ser autodidata, porque o município não promove formações na área da inclusão aos professores da sala regular, não tem projeto nesse sentido”.

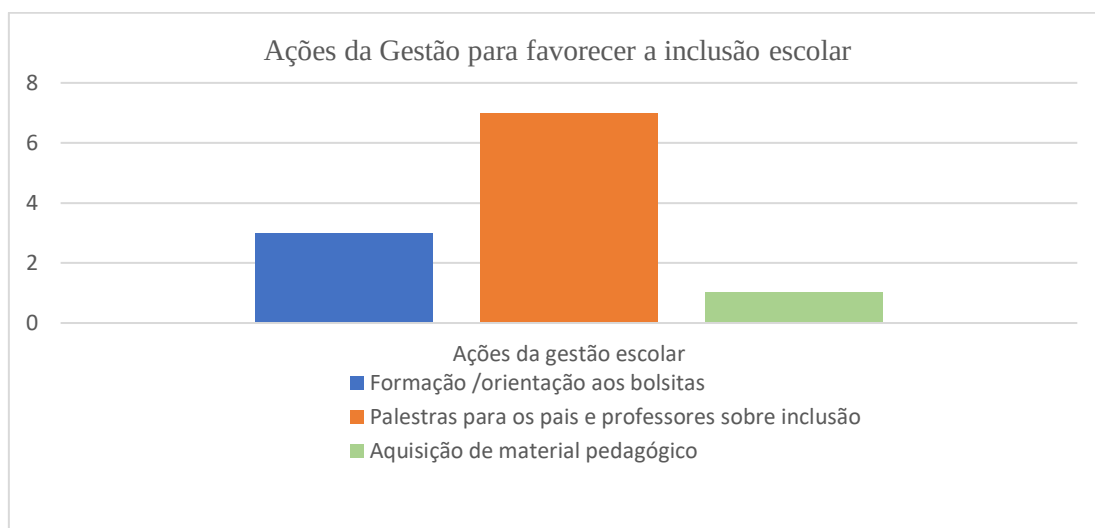
Mantoan (2021, p. 48) constata que “a formação inicial e continuada é nutriente valioso aos profissionais engajados na tessitura de uma educação inclusiva”. A autora confirma a relevância da qualificação profissional a todos os envolvidos na inclusão escolar. Que a formação inicial necessita preparar os futuros professores para lidar com a diversidade em sala de aula, garantindo que todos, independentemente de suas habilidades e/ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Realça ainda a importância da Pedagogia, pelo importante papel na promoção da inclusão escolar, haja vista que oportuniza o conhecimento e habilidades específicas para adaptar o currículo, utilizar metodologias de ensino diferenciadas e possibilitar um ambiente acolhedor e inclusivo onde todos se sintam valorizados, respeitados e capazes de alcançar seu potencial máximo.

Além da formação inicial, a continuada é essencial, conforme já afirmado. Garante que os professores se mantenham atualizados, melhorem suas práticas educacionais e desenvolvam habilidades para enfrentar os novos desafios da sala de aula. Embora tenha no município o CEFORME e o CMEEIS ainda não há uma proposta de formação continuada voltada à inclusão escolar, aos professores da sala comum. Ao questionar a Coordenadora do CMEEIS a respeito, alegou a falta de recursos humanos para a realização desse trabalho formativo a todos os profissionais envolvidos na escolarização. Pontuou ainda que seria fundamental, para o

engajamento de todos, na busca por uma educação inclusiva eficaz. Rodrigues (2011) confirma que a formação continuada não só melhora as práticas pedagógicas, mas também fortalece a capacidade dos professores de desenvolver uma inclusão efetiva que beneficie todos os alunos.

No terceiro questionamento, indagou-se, enquanto gestão, quais ações seriam pertinentes para favorecer a inclusão na escola na qual você trabalha. O resultado está demonstrado do quadro seguinte:

Gráfico 4 - Ações da gestão para favorecer a inclusão na escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Verifica-se que a maioria das professoras respondeu que uma das ações da gestão seria “palestra para os pais e professores”. Mantoan (2021) corrobora sobre a necessidade de transformação dos sistemas educacionais, tendo como suporte o engajamento entre família, escola e comunidade para a construção de um sistema educacional inclusivo. Strieder e Zimmermann (2000) asseguram que a inclusão estabelece uma reflexão à comunidade escolar, provocando mudanças na maneira de pensar, agir e na valorização da diversidade.

Para os autores, palestras com a comunidade sobre a inclusão escolar e seus desafios seriam pertinentes para contribuir com os avanços e favorecer a compreensão da temática na sociedade. Peterson (2006) acrescenta que, para alcançar a inclusão, a escola precisa oportunizar a colaboração entre educadores, profissionais, famílias e comunidade.

A formação/orientação aos bolsistas também foi pontuada pelas professoras como possível ação da gestão para favorecer o processo de inclusão, pois a formação dos acompanhantes é essencial para a garantia do sucesso (Mendes, 2014). Ao questionar a gestão com relação à oferta de formação aos bolsistas, alegou-se a indisponibilidade de horário e

recurso humano para realizá-las. No entanto, ressalta-se que a gestão realiza orientações diante de situações eventuais às bolsistas.

Sobre a aquisição de material pedagógico, Castro (2019) salienta que desempenham papel crucial na inclusão escolar. São ferramentas essenciais para adaptar o ensino às necessidades de aprendizagem e ajudam a viabilizar um ambiente de aprendizagem acessível e equitativo, onde têm oportunidade de participar ativamente e alcançar o seu pleno potencial.

No quarto questionamento, “Você conhece/compreende o papel do AEE?” todas responderam que sim. P.1 fez a seguinte observação: “Compreendo, embora não concorde como o trabalho é desenvolvido, por haver a necessidade de um trabalho mais alinhado à sala regular”. Percebe-se sua inquietação com relação à forma de trabalho do AEE. Mendes *et. al* (2018) também compartilham dessa inquietação ao comentarem que o Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar não é o modelo ideal de atendimento, visto que dificulta a comunicação com o professor de sala comum.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) argumentam que pensar no AEE tão somente no contraturno reforça o divórcio que há entre a Educação Especial e a Educação Geral, por ser uma maneira de acomodar a diferença. Ambas defendem a necessidade de reformulação do sistema de ensino para que oportunize o desenvolvimento de todos. Sobre o tema, P.2 e P.3 responderam que “Entendo que o professor do AEE adapta materiais pedagógicos para ter um melhor desenvolvimento, já que é de forma individualizada” (P.2) e “Compreendo que tem um papel fundamental para complementação dos trabalhos feitos na sala regular” (P.3).

Constata-se que não há um consenso sobre o papel do AEE. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/EI) mostra o papel do AEE tendo como objetivo maior a autonomia e independência do aluno na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos (PNEE/EI, 2008, p. 16).

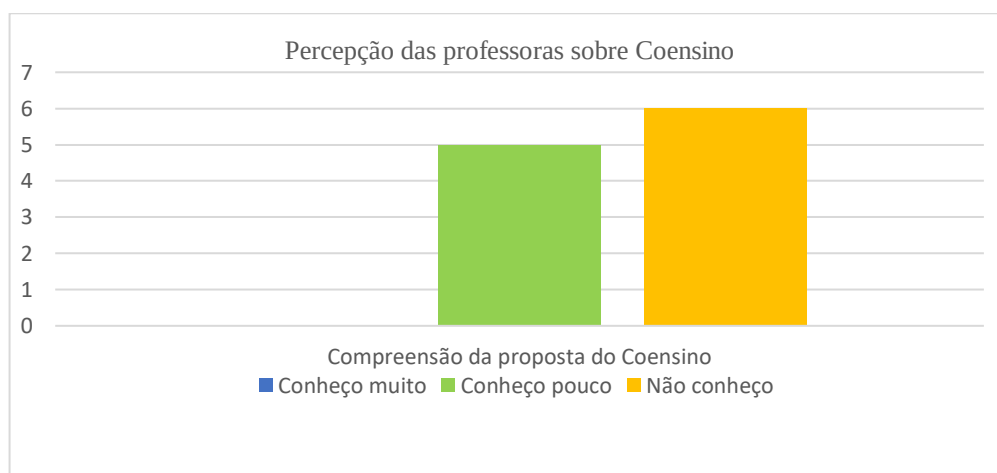
No quinto questionamento, “Como você analisa a sala do AEE em uma perspectiva de contribuir com a inclusão escolar?” A maioria das professoras respondeu que o AEE busca estratégias, adapta materiais e recursos para auxiliar na sala regular e complementa a aprendizagem dos alunos PAEE. As demais professoras questionaram sobre como o atendimento é realizado: “A sala do AEE contribui com o desenvolvimento de algumas

habilidades, mas o trabalho teria muito mais êxito se fosse desenvolvido na interação entre professora da sala regular e especialista do AEE” (P.1). P.4 fez o seguinte apontamento: “Não acho que o AEE promove inclusão na escola, pelo fato de trabalhar individualizado e de acordo com a necessidade de cada criança, se o trabalho fosse realizado de outra forma lá na sala regular, aí sim estaria incluindo as crianças”. P.7 contribuiu com a seguinte resposta: “Acredito ser bom em relação ao desenvolvimento da criança, mas não se limitar apenas a esse atendimento individualizado, mas voltar para a realidade da criança e desafios da sala regular”. Acreditam que um trabalho mais articulado favoreceria a inclusão.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) registram que pensar o atendimento especializado do AEE como solução para a implementação de uma Educação Inclusiva eficaz representa uma solução simplista e ingênua. Em consonância com as autoras, é preciso repensar os pressupostos que estão na base da política de Educação Especial para obtermos as mudanças necessárias na organização escolar e assim facilitar a inclusão dos alunos PAEE.

No sexto questionamento, perguntou-se: “Conhecem a proposta do Coensino ou Ensino Colaborativo e acreditam que poderá auxiliar na inclusão escolar?” Segue abaixo o gráfico representativo para melhor visualização das respostas:

Gráfico 5 – Percepção sobre o Coensino



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Das cinco professoras que responderam conhecer um pouco da proposta de trabalho do Coensino as respostas com relação ao possível auxílio à inclusão escolar dos alunos PAEE foram:

Acredito que seria uma proposta viável e alcançaria atitudes ativas e participativa, onde o protagonismo seria elemento alavancador no auxílio da inclusão no processo educativo (P.1).

Acredito que poderá trazer bons resultados para a aprendizagem das crianças (P.3).

A professora do AEE trabalhando juntamente com a professora do regular, poderá proporcionar atividades e momentos para promover a inclusão da criança do AEE com as crianças do regular (P.4) .

Acredito ser um ensino mais assertivo, uma vez que a criança está inserida em sua realidade diária com seu grupo (P.7).

Pode auxiliar com o desempenho de todos os envolvidos (P.11).

É evidente que compreendem um pouco sobre a proposta, entendendo que pode ser um trabalho favorável à inclusão. Para Mendes *et. al.* (2014), o Coensino aproxima os professores do ensino comum com especialista beneficiando assim a aprendizagem. O especialista pode observar a necessidade de recursos pedagógicos e propor sugestões que viabilize a aprendizagem, procurando metodologias diferenciadas para que consiga desenvolver as habilidades, respeitando suas especificidades.

4.2 Desafios da inclusão no cotidiano escolar

Concebendo a inclusão escolar como movimento de entender e reconhecer o outro, tendo o privilégio de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014), sabe-se que esse procedimento traz inúmeros desafios para o cotidiano escolar. Então, efetuou-se o seguinte questionamento à gestão escolar e à coordenadora da Educação Especial: “Quais os desafios para a implementação efetiva da inclusão escolar?” e obteve-se as seguintes respostas:

Na minha percepção muitos são os desafios para essa implementação efetiva, dentre esses destaco a falta de capacitação dos professores desde a graduação, a falta de compreensão do termo inclusão e a resistência as mudanças (DTE).

Falta de recursos adequados, necessidade de formação e capacitação dos professores, resistência às mudanças e a conscientização sobre a importância da inclusão (CPE).

A questão da inclusão, ela precisa ser vista de uma forma mais abrangente, a partir da postura da própria família e de todos os profissionais que trabalham na escola. Algumas crianças precisam de medicação outras precisam de terapias, para que elas possam estar reguladas, saudáveis e aptas a frequentar a escola, a ter tempo mínimo nas atividades. Então algumas situações que a gente encontra dificuldade hoje na inclusão não é somente de situações metodológica, mas sim situações fisiológicas das crianças, que não estão minimamente reguladas, para que tenham sim acesso ao conteúdo do ensino regular, então a questão da implementação escolar eu vejo que a nossa dificuldade maior são estas situações que estão nas entrelinhas (CEE).

Depreende-se nas falas da DTE, CPE e CEE que a implementação da Educação Inclusiva pode ser desafiadora por várias razões. Mendes (2010) comenta que alguns dos mais comuns incluem a falta de recursos adequados, treinamento insuficiente para os professores e equipe escolar, resistência cultural ou social e falta de conscientização sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Superar esses desafios requer um contínuo compromisso com a inclusão, investimentos em recursos e formação adequada para todos os envolvidos com a educação (Mantoan, 2015). Além desses desafios, a CEE pontuou também a postura da família. O que nos elucida o autor, revelando que:

Na busca pela concretização de uma Educação Inclusiva, sem dúvida, os papéis dos educadores e da família se destacam porque ambos são fundamentais para a trajetória de vida das pessoas tanto em termos de aprendizagem, quanto de desenvolvimento, o que significa dizer que estes podem tanto ser propulsores quanto limitadores do desenvolvimento humano (Souza, 2019, p. 19).

Argumenta ainda que o desconhecimento ou ignorância dos familiares perante a deficiência compromete o atendimento adequado da criança, pois ignorando a condição pode dificultar o trabalho dos professores, quanto à prevenção de maiores atrasos e a promoção efetiva de seu desenvolvimento (Souza, 2019). Essa inquietação também é compartilhada pela PROFR1: “A família precisa compreender o papel dela e ajudar a escola a desenvolver a parte pedagógica. A mãe dele não está mais levando ele nas terapias, pois acredita que ele já melhorou e as idas as terapias não são mais necessárias” (Diário de campo 31/08/2024).

A criança a qual a professora se refere tem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit e Atenção com Hiperatividade (TDAH), realizava terapias com equipe multifuncional e parou o acompanhamento, seu rendimento escolar ficou comprometido. A professora PROFR.2 relatou uma situação semelhante: “Ele não consegue se comunicar verbalmente, depois que começou a frequentar o AEE, começou a falar palavras soltas, mas antes não falava nada, ele precisa das terapias para ajudá-lo a se desenvolver, mas até agora nada” (Diário de campo 24/08/2024).

Souza (2019) concorda sobre a necessidade de programas de atendimento à criança com deficiência e de orientar a família para contribuir com o avanço do filho. Quando a família recebe um diagnóstico de deficiência, atraso no desenvolvimento ou outra necessidade especial ocasiona uma intensa e profunda reorganização familiar.

Por intermédio das dificuldades enfrentadas para a implementação da inclusão escolar, a CEE sugeriu: “Para isso precisaríamos de uma equipe que conseguisse trabalhar efetivamente

com estas crianças e família para que nós pudéssemos ver e tratar esta criança como um indivíduo que precisa de vários atendimentos e não só a inclusão escolar”.

Portanto, o papel da família é fundamental para o sucesso escolar, para tanto precisa compreender a sua função para com o progresso da criança, especialmente para as PAEE o comprometimento da família necessita ser ainda maior para favorecer o desenvolvimento no ambiente regular de ensino (Souza, 2019).

A CEE cita como um dos mais significantes desafios da inclusão a questão da compreensão da família: “Algumas crianças precisam de medicação outras precisam de terapias, para que elas possam estar reguladas, saudáveis e aptas a frequentar a escola”. Mantoan (2021, p. 48) endossa que essas atribuições precisam estar bem esclarecidas às famílias para o sucesso da inclusão escolar, haja vista que “a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos prescinde do ativo engajamento da família e da comunidade escolar como um todo”.

Outros desafios citados por DTE e CPE foram a formação dos professores, a falta de compreensão desses sobre a inclusão escolar e a resistência a mudanças. Mantoan (2021) argumenta que a formação de professores desempenha um papel fundamental na garantia da Educação Inclusiva. Os professores precisam ter conhecimento sobre inclusão e entendimento profundo das diferentes necessidades, habilidades e características de seus alunos para poderem estabelecer ambientes de aprendizagem inclusivos.

Nas respostas, 6 dos 11 professores citam a ausência de formação continuada como um dos grandes desafios para a implementação da inclusão inclusiva. Responderam:

Dificuldade quanto a insuficiência em formação e a solidão dos professores para com esses alunos (P.1).

No caso de Sinop a preparação depende de cada professor de ir atrás e ser autodidata, porque o município não promove formações na área da inclusão aos professores da sala regular, não tem projeto nesse sentido (P.4).

Mendes (2010) acrescenta que a formação de professores além de capacitar os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula, promove práticas educacionais mais inclusivas e equitativas em todo o ambiente escolar, preparando para a cultura de aceitação, empatia e tolerância para com o “diferente”.

Com base nas contribuições dos autores, percebe-se que a formação continuada é essencial na capacitação dos professores, para lidarem eficaz e positivamente com a inclusão escolar, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidade de

desenvolvimento de acordo com suas necessidades e especificidades. Nesse contexto temos o seguinte comentário referente à formação:

Vou precisar fazer uma pós-graduação em Educação Especial, pois não tem formação para nós e tenho muitas dúvidas em como proceder em algumas situações, pois na minha formação não fui contemplada com esta disciplina e a inclusão escola é desafiadora, preciso me preparar (PROF.1 - Diário de bordo 31/08).

Pela relevância da formação dos professores para a efetivação de um ambiente escolar mais inclusivo, o questionamento para DTE, CPE e CEE foi se há alguma proposta de formação continuada para os professores da sala comum, contemplando a Educação Inclusiva na rede municipal de ensino. As respostas são as seguintes:

Alguma coisa sempre tem (palestras, seminários), porém entendo que deva ser algo mais intensificado para que haja resultados (DTE).

Tem apenas formação para os professores do AEE (CPE).

Para os professores do ensino regular a equipe da Educação Especial, se disponibilizam a trabalhar na formação pela escola. As escolas nos convidam e a gente consegue fazer esta participação de uma formação pontual. A questão de ser trabalhado com os professores do ensino regular, por enquanto não é possível devido aos poucos profissionais que temos e ao grande número de professores do ensino regular que a gente tem hoje (CEE).

A formação continuada para os professores é de suma importância para a garantia da Educação Inclusiva e Carvalho (2011) reforça que a escola necessita caminhar para um processo de transformação da prática pedagógica. Entretanto, para que isso ocorra, a formação deve ser prioridade para o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas. Por meio delas, tem-se a oportunidade de dialogar, trocar experiências, pensar em opções para melhorar a prática pedagógica em sala de aula e contribuir com a aprendizagem de todos. Com relação à formação para os demais professores temos a seguinte ressalva:

Nós precisamos que o CEFORME enquanto equipe de formação e uma própria política de formação da secretaria seja estabelecida haja uma formação pela rede. E vejo mais viável para a formação do ensino regular a gente olhar na esfera macro e o órgão responsável pela formação dos professores seria o CEFORME (CEE).

4.3 Organização didático-pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem da criança PAEE na sala comum

Nessa etapa, analisou-se o PPP da escola pesquisada, no intuito de compreender melhor a organização didático-pedagógica e o processo de ensino e de aprendizagem da criança PAEE

na sala comum e realizou-se as análises das falas dos sujeitos pesquisados. Registra-se que o documento encontra-se em fase de reestruturação. A escola conta com 395 estudantes em idade entre 1 ano e 7 meses a 5 anos e 11 meses, distribuídos em 16 turmas, respeitando a faixa etária e uma sala de AEE. O Projeto Político Pedagógico é um documento fundamental para as instituições de ensino, definindo os princípios, os objetivos, as metodologias e as estratégias a serem seguidas na prática educativa.

Como pondera Eça e Coelho (2021), o PPP reflete a identidade e os propósitos da escola e orienta a ação de todos os envolvidos no processo educacional, devendo ser resultado de construção coletiva, envolvendo os profissionais do ambiente escolar, os pais e a comunidade. Compreendendo o currículo escolar como um grande orientador dos procedimentos pedagógicos, a aprendizagem está intrinsecamente vinculada ao currículo, sendo esse organizado de maneira a guiar as ações dos professores e os diferentes níveis de ensino.

A unidade de Educação Infantil pesquisada considera o desenvolvimento da aprendizagem por meio dos eixos estruturantes: as interações e a brincadeira. Assegurando-lhes o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. Sua organização curricular é pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, portanto, estruturada em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagens.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana da criança e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (PPP da escola pesquisada, 2023). A filosofia baseia-se no respeito e incentivo à formação da criança ativa, questionadora, curiosa, com imaginações, anseios e fantasias, estimulando a autonomia através das suas descobertas, sendo o professor, mediador das ações. Sua missão é promover uma educação ponderada na igualdade e na qualidade, pensando na formação do cidadão e sua inclusão no mundo do conhecimento, como legitimador das ações e da transformação social.

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), objeto de estudo desta pesquisa, compreende a infância como fase primordial na consolidação da formação do sujeito. Nesse sentido tem como visão, se constituir como instituição educativa que priorize o respeito ao desenvolvimento infantil, tendo a criança como protagonista na produção do conhecimento, bem como a valorização de diferentes saberes e respeito aos direitos de aprendizagens, com propósito a transformação da realidade de sua inserção (PPP da escola pesquisada, 2023).

Com relação aos objetivos e metas, valoriza o conhecimento historicamente construído sobre o mundo físico e digital, para entender e explicar a realidade; exercita a curiosidade intelectual e recorre à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão e a análise crítica; respeita a diversidade de saberes e vivências culturais; fortalece os vínculos afetivos, respeitando seu grupo étnico racial, crença religiosa, cultura, regionalidade e costumes; promove momentos de experiências que favoreçam os diferentes tipos de linguagens e saberes que circulam na sociedade; propicia a formação crítica; promove a integração da família e comunidade na ação das práticas educativas e favorece a inclusão dos especiais, contemplando suas habilidades e interação ao grupo.

No PPP constam 12 metas, dentre as quais: possibilitar situações em que os pais possam discutir, aprimorar/ter mais informações sobre as ações da instituição; oportunizar aprendizagens e vivências relacionadas ao mundo, no sentido de pertença do seu meio ambiente; pensar uma aprendizagem significativa, consciente e efetiva relacionada à inclusão, à diversidade étnico cultural e social; proporcionar condições concretas para frequência e permanência na escola comum oferecendo atendimento em sala de AEE em horário oposto às crianças PAEE. Analisando o documento, depreende-se que as metas, com relação à inclusão escolar, estão relacionadas ao atendimento no AEE em horário oposto, como estabelece o Decreto n.º 7.611/11. Mantoan (2021, p. 38) destaca a relevância desse suporte na escolarização das crianças PAEE: “O AEE transformou práticas substitutivas e excludentes da educação especial em práticas inclusivas”. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/EI) como documento orientador, define o AEE como um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar os obstáculos para a plena participação das crianças PAEE, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008).

Ante a relevância do AEE, compreendendo que desempenha um papel fundamental como apoio à escolarização e progressão das crianças PAEE, os sujeitos da pesquisa DTE, CPE, CEE, PROF.1 e PROF.2 foram instigados a analisar a sala do AEE numa perspectiva de inclusão. Em vista do exposto temos as seguintes respostas:

O AEE é essencial para garantir o mínimo de inclusão, pois oferece suporte e adaptações necessárias para atender as necessidades individuais do aluno, mas para que ocorra a inclusão é necessário que a família e a escola trabalhem em conjunto para o efetivo resultado (DTE).

A sala do AEE quando utilizada de forma integrada ao ambiente escolar é uma ferramenta importante para promover a inclusão escolar (CPE).

A sala do AEE é o referencial de Educação Inclusiva dentro de uma escola. Por isto eu digo para os professores de AEE o quanto eles são importantes e o quanto eles devem se munir de conhecimento para levar esta perspectiva inclusiva, das amplas possibilidades de intervenção e inclusão que nós temos, observando sempre o potencial e as possibilidades de cada criança. Então assim, a questão da inclusão não é colocar todas as crianças na escola e esperar que todas aprendam da mesma forma, a inclusão acontece para que tenhamos as crianças no ambiente escolar onde cada uma se desenvolva dentro de suas potencialidades, tendo os recursos de acessibilidade disponibilizados. Sendo que estes recursos de inclusão, as estratégias, as metodologias, as possibilidades e ideias diferenciadas devem partir do professor de AEE. A sala do AEE precisa ser este referencial para que o professor do ensino regular possa vir e somar conhecimento para que este aluno tenha ganho, a gente precisa que estes profissionais trabalhem juntos (CEE).

O trabalho desenvolvido pela sala do AEE contribui muito com o desenvolvimento do aluno, mas acredito que se a professor do AEE ficasse um pouco mais na sala regular ajudaria mais na inclusão, porque na sala do AEE o aluno fica na maioria das vezes sozinho sem os seus colegas de sala (PROF.1 – Diário de bordo 22/09/2023).

É legal a troca de experiência que há entre as professoras, ajuda muito a gente a compreender o aluno PAEE (PROF.2 - Diário de bordo 05/10/2023).

Ao averiguar os depoimentos, constata-se que a sala do AEE é vista como um referencial da Educação Especial nas unidades educativas, fornecendo suporte ao professor da sala comum com relação a estratégias, metodologias e recursos diferenciados oportunizando condições de aprendizagem. Pelo PPP, foi possível observar que a proposta de trabalho colaborativo ainda não aparece no documento, porém já estão acontecendo ações pautadas na perspectiva de colaboração entre o professor do AEE e os professores do ensino comum. Isso se deve ao fato de que a Normativa é recente e os professores estão gradualmente compreendendo as possibilidades e as contribuições que a proposta traz para a inclusão.

A filosofia do Trabalho Colaborativo abarca várias estratégias, dentre elas o Coensino (Rabelo, 2012), foco da presente pesquisa. Para Mendes; Vilaronga; Zerbato, (2014, p. 26), “O Coensino envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum na sala comum”, possibilitando ao professor do AEE ir até a sala onde está o aluno PAEE e perceber quais obstáculos estão dificultando a inclusão no espaço escolar e não somente esperá-los na sala do AEE (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam que a criação de uma escola inclusiva demanda a participação de todo o coletivo escolar, desde o planejamento até a implementação das ações, avaliando coletivamente os resultados e propondo novas estratégias, quando necessário.

4.4 Coensino: uma possibilidade de pensar a inclusão escolar

Nessa fase, são analisadas as respostas da Gestão Escolar (DTE e CPE) e da Coordenadora da Educação Especial (CEE) no instrumento investigativo da pesquisa. As professoras participantes que responderam aos questionários estão representadas por siglas P.1, P.2, P.3, P.4, P.5, P.6, P.7, P.8, P.9, P.10 e P.11.

O Coensino possibilita a criação de um ambiente escolar inclusivo, onde todos se sentem valorizados e com oportunidades iguais de participar e aprender. Essa filosofia de trabalho, quando implementada eficazmente, pode beneficiar significativamente todos os alunos da sala (Rabelo, 2012). Em vista das contribuições do Coensino para a inclusão escolar, as participantes DTE, CPE e CEE são questionadas: “Você conhece a proposta do Coensino ou Ensino Colaborativo? Você acredita que ela pode auxiliar a inclusão escolar?” Obtiveram-se então os seguintes depoimentos:

Sim. O envolvimento e a colaboração entre as professoras regulares e professores especializados da sala do AEE podem propiciar e atender as necessidades de todos os alunos em um ambiente que seja realmente inclusivo (DTE).

Sim. Pois o Coensino permite que os alunos especiais participem de aulas regulares ao lado de seus colegas, recebendo suporte e adaptações necessárias para atender às suas necessidades educacionais (CPE).

Sim. É uma proposta muito interessante e tenho certeza que ele é vai trazer dialogo e discussões para a gente efetivar a inclusão O Ensino Colaborativo traz este momento e suas amplas possibilidades de intervenção e envolvimento dos profissionais que atendem a criança (CEE).

Apenas cinco professoras disseram conhecê-lo e pelas respostas nota-se que compreendem e reconhecem suas contribuições para o processo da inclusão escolar.

Acredito que seria uma proposta viável e alcançaria atitudes ativas e participativa, onde o protagonismo seria elemento alavancador no auxílio da inclusão no processo educativo (P.1).

Acredito que poderá trazer bons resultados para a aprendizagem das crianças (P.3).

A professora do AEE trabalhando juntamente com a professora do regular, poderá proporcionar atividades e momentos para promover a inclusão da criança do AEE com as crianças do regular (P.4).

Acredito ser um ensino mais assertivo, uma vez que a criança está inserida em sua realidade diária com seu grupo (P.7).

Pode auxiliar com o desempenho de todos os envolvidos (P.11).

Capelline *et.al* (2008) pontuam que através do Coensino é possível unir as habilidades individuais desses dois professores, para que um apoie o outro e juntos assumam as responsabilidades educacionais com o aluno PAEE. Na perspectiva da inclusão, o trabalho do AEE não pode ser visto tão somente para atender as demandas educacionais, mas também para promover a participação efetiva na vida escolar e na comunidade (Mantoan, 2021). Isso envolve a colaboração entre os professores da sala comum e o professor do AEE, esses profissionais precisam caminhar juntos (Capellini; Zerbato, 2019). Essa frase também foi citada pela CEE: “A gente precisa que estes profissionais trabalhem juntos”. Entendendo as contribuições que o Coensino pode oferecer à inclusão escolar, a DTE, CPE e CEE, questionou-se sobre as possibilidades de implementar a proposta na rede municipal:

Resposta da DTE: “Acredito que para que isso ocorra é necessário que haja uma conscientização do poder público a criarem possibilidades para essa nova proposta”.

Resposta da CPE: “A implementação da proposta do Coensino na rede municipal envolve a disponibilização de muitos recursos, sendo assim, essa possibilidade só será possível se planejada a longo prazo”.

Resposta da CEE: “No município temos implementado o trabalho colaborativo, o qual possibilita ao professor da sala de AEE um momento dentro da sua carga horária de trabalho para estar disponível e em diálogo com o professor da sala regular e, também fazendo as atividades em sala regular ou trazendo os alunos da sala regular para a sala do AEE. Porém a proposta de Coensino no município de Sinop ainda não foi traçada, visto que a demanda do município é muito grande.

Conclui-se que a compreensão da proposta do Coensino, com relação a sua implementação, demanda de uma organização política municipal. A CEE acrescentou: “A questão do Coensino acredito que pode ser viabilizada e ser funcional dentro destas duas horas de trabalho colaborativo”. Capellini e Zerbato (2019, p. 34) ressaltam haver diferentes modelos de Trabalho Colaborativo na perspectiva da educação inclusiva. Porém, o que o caracteriza é a presença de um professor especialista atuando com o professor do ensino geral na mesma sala de aula, tendo como “foco o local onde o aluno PAEE passa o maior tempo de sua escolarização: a sala de aula”. Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) reforçam esse pensamento, pontuando que “é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular”.

Como já referenciado, o termo Trabalho Colaborativo é visto por Rabelo (2012), mais como uma filosofia do que como uma metodologia de trabalho, haja vista que possibilita a construção de experiência de ensino compartilhada no espaço escolar. Capellini e Zerbato (2019) acrescentam que, ao implementar uma proposta colaborativa nas escolas, cria-se a oportunidade para discussão de estratégias e práticas possíveis, com o intuito de garantir a

aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Nesse contexto, apenas duas horas semanais da carga horária do professor do AEE para realizar Coensino tornam-se insuficientes perante a demanda de alunos que esse profissional atende na sala do AEE. No entanto, a iniciativa é válida para iniciarmos discussões sobre o trabalho em colaboração e suas contribuições para a inclusão no ambiente escolar.

4.4.1 Vivência do Coensino: desafios e contribuições para a inclusão escolar

A experiência de vivenciar o Coensino na sala comum trouxe muita aprendizagem e inquietações. Primeiramente, realizou-se uma reunião com as PROF.1 e PROF.2 para explicar sobre a proposta de trabalho. Surgiram dúvidas de como seriam os planejamentos, quando haveríamos de reunir para planejar e principalmente qual a dinâmica na sala de aula. Nas primeiras três semanas, a professora especialista/pesquisadora observou a dinâmica da sala, com relação à aprendizagem e quais empecilhos que os alunos PAEE enfrentavam, tendo um olhar atento às angústias das professoras diante dos desafios da inclusão escolar.

Quando cheguei a sala das professoras ambas já tinham arrumado um lugar (cadeira) para que eu ali ficasse, me senti como se fosse uma estagiária. Mas permaneci neste lugar este dia, afinal este é o primeiro dia e não quero causar uma má impressão (Diário de bordo da pesquisadora - 25/08/2023).

Na condição de pesquisadora, houve muito cuidado e cautela para conseguir a credibilidade e a confiança das colegas, paulatinamente. De acordo com Cramer (1997), esse momento é essencial para o autoconhecimento entre os envolvidos. Rabelo (2012, p. 62) acrescenta que “a colaboração entre os professores do ensino comum e ensino especial exige a assunção de responsabilidades no ensino de todos os alunos da sala e não somente dos alunos com NEEs” (Necessidades Educacionais Especiais). Endossa haver estágios para o desenvolvimento do Coensino, composto por oito quesitos, os quais foram descritos por Gatety e Gatety (2001) como:

- A - Comunicação interpessoal;
- B - Arranjo físico;
- C - Familiaridade com o currículo;
- D - Metas e modificações;
- E - Planejamento institucional;
- F - Apresentação instrucional, gerenciamento da aula;

H - Processo de avaliação.

O estudioso organizou esses componentes em um quadro para melhor compreensão, conforme apresentado a seguir:

Quadro 2 - Síntese dos estágios e componentes do ensino colaborativo

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

Fonte: Rabelo, 2012, p.63.

O quadro síntese demonstra que há muitos componentes e estágios envolvidos no Ensino Colaborativo/Coensino e que demanda tempo para se alcançar a colaboração entre os professores.

No decorrer da pesquisa, observaram-se os componentes, como ocorrem esses estágios e seus respectivos progressos. Na sala da PROF.1, alguns avançaram até o estágio Colaborativo, como a Comunicação Interpessoal e Arranjo Físico, outros ficaram no estágio de Comprometimento. Já na sala da PROF.2 os componentes Comunicação Interpessoal, Arranjo Físico, Apresentação Instrucional, Metas e Modificações e Manejo de sala de aula progrediram até o estágio Colaborativo, as demais ficaram no estágio de Comprometimento. Apreendeu-se que em uma das salas houve mais ascensão que em outra, com relação aos estágios, no entanto, nota-se que ambas avançaram na compreensão do trabalho colaborativo o que propiciou aos alunos PAEE, maiores oportunidades de aprendizagens.

Após o término da vivência do Coensino, as professoras foram instigadas a relatar seus maiores desafios, sendo citado primeiramente o planejamento. Para realizar o momento de planejamento com as professoras, tentou-se organizar um momento na hora/atividade.

No entanto, como a professora especialista/pesquisadora também estava em horário de trabalho com uma jornada de 30 horas, esses momentos presenciais nem sempre foram possíveis. Ocasionalmente, muitas vezes, a troca de ideias por mensagens no *WhatsApp*, ligações telefônicas ou no momento de intervalo de atendimento dos alunos PAEE na sala do AEE. Então as professoras relataram:

Achei interessante trabalharmos juntas aprendi bastante, mas o momento de planejar foi complicado, pois nem sempre nossas horas/atividades dava certo o horário (PROF.1 – Diário de bordo 19/12/2023).

Achei complicado o planejamento, devido nossos horários, se tivesse mais tempo seria melhor, você tem muitas ideias bacanas (PROF.2 – Diário de bordo 18/12/2023).

O planejamento realmente foi muito complicado, com relação aos horários e também no início as professoras tinham a compreensão que eu iria tomar frente do planejamento e elaborar as aulas para desenvolver no dia em que estivesse na sala. Houve muita dificuldade na compreensão do planejamento coletivo no início, principalmente pela PROF.1 (Diário de bordo da pesquisadora 20/12/2023).

Rabelo (2012, p. 62) elucida que “é necessário um planejamento primoroso para se iniciar experiências colaborativas de ensino e mudanças de concepções sobre como desenvolver a prática pedagógica de forma coletiva e não mais solitária”. Registra-se que houve dias sem a possibilidade de planejar com a professora da sala comum, esta realizou o repasse de sua proposta de trabalho no início da aula para a professora/especialista.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 34) chamam a atenção para a relevância do planejamento colaborativo no espaço escolar, pois “os professores que visam trabalhar nessa proposta, sem tempo, acabam trabalhando superficialmente em planejamentos que acontecem

fora do espaço escolar, quando possível. Esse planejamento acaba se limitando à preparação superficial de Coensino”. Outro desafio relatado pela professora do ensino comum foi com relação à presença da professora especialista na sala, conforme respostas elencadas a seguir:

No início foi complicado as crianças ficaram agitadas eu me sentia insegura com sua presença, mas com o tempo foi ficando tranquilo (PROF. 2 – Diário de bordo 18/12/2023).

No início foi estranho, não sabia ao certo como proceder, mas aos poucos fui compreendendo (PROF.1 – Diário de bordo 19/12/2023).

Para mim foi muito desafiador, percebia que elas estavam incomodadas com a minha presença, os alunos ficavam agitados, por ter alguém diferente na sala. Mas com o passar dos dias as crianças foram percebendo que eu era mais uma professora na sala e que estava ali para somar com o trabalho da professora da sala. E as professoras aos poucos foram compreendendo a dinâmica do Coensino e a sensação que, eu estava invadindo o espaço delas foi desaparecendo (Diário de bordo da pesquisadora 19/12/2023).

A adaptação da proposta de trabalho do Coensino pelas professoras envolvidas e o sentimento de estranheza, insegurança é natural, aparece descrito nos estágios e componentes expostos por Gatety e Gatety (2001) no componente A-comunicação interpessoal. Segundo Rabelo (2012, p.65), “neste estágio inicial, a comunicação se dá com cautela e há um esforço dos professores em interpretar as mensagens verbais e não verbais do seu parceiro, ainda permanece um desconforto e falta de abertura”. A professora especialista/pesquisadora destaca ainda que:

Estar na sala com outra professora, onde a referência para tentar resolver os problemas relacionados aos alunos PAEE estava em torno da minha presença na sala, me angustiou bastante no início da vivência do Coensino. No início da pesquisa as professoras tinham a compreensão que eu iria entrar e falar o que precisava ser mudado, quando elas perceberam que isto era um trabalho de estudo coletivo e que as mudanças necessárias deveriam ser discutidas e refletidas por nós duas, a minha presença na sala de aula foi vista de forma mais tranquila e com menos cobrança (Diário de bordo pesquisadora 20/12/2023).

A PROF.2 demonstrava muita insegurança no início, com a presença da professora especialista/pesquisadora, ao ser questionada, respondeu: “Tenho vergonha quando você está na sala, mas gosto muito das contribuições que você faz” (Diário de bordo da pesquisadora, 31/08/2023). A professora se refere a uma contribuição feita pela pesquisadora sobre a recusa de algumas crianças (sendo PAEE) em adentrar a sala e querer ficar no colo dos pais na porta, às vezes chorando. Então, foi sugerido que as recebesse com uma proposta de atividade, já na entrada, para se sentirem mais seguras.

Rabelo (2012, p. 48) destaca o perfil de cada professor e as contribuições que o trabalho articulado traz para a inclusão escolar sendo que “o perfil do professor do ensino comum no contexto da educação inclusiva é bastante ambicioso, podendo precisar do apoio sistemático dos profissionais do ensino especial para a construção de práticas inclusiva na escola”.

Outra contribuição que o Coensino oportunizou na sala da PROF.2 foi a compreensão dos alunos em aceitar o término de uma atividade e início de outra. A professora especialista observando a desregulação do PAEE nesses momentos de alternância de atividades, explicou para as professoras, a necessidade de antecipar as propostas para que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se preparassem para a mudança de atividade, evitando assim sua desregulação e frustração com o término:

É necessário antecipar as ações/atividades que irão acontecer. Ressaltei novamente a importância do quadro de rotinas e do relógio (já havia feito esta orientação antes mesmo da vivência do Coensino no momento de Trabalho Colaborativo). Expliquei a ela que ao antecipamos as ações as crianças vão se organizando para a próxima etapa, assimilando que irá acontecer uma mudança e com isto os episódios de frustração tende a diminuir (Diário de bordo Pesquisadora 13/09/2023).

A professora adotou essa estratégia e depois fez o seguinte relato:

Nossa como funciona, avisar eles antes de finalizar a brincadeira, até a aluna X está compreendendo melhor e agora já ajuda a guardar os brinquedos (PROF.2 – Diário de bordo 22/09/2023).

Esta estratégia também foi compartilhada com os demais professores da escola no momento do planejamento onde a PROF.2 comentou como esta estratégia havia contribuído para evitar a desregulação de seus alunos, facilitando assim o desenvolvimento das aulas (Diário de bordo da Pesquisadora 26/09/2023).

A aluna X, que a professora se refere é PAEE com diagnóstico de TEA, TDAH e Transtorno Opositor Desafiador (TOD) que apresentava muita frustração nos momentos de alternância de atividades. A PROF.1 comentou que seus alunos ficavam muito agitados na sexta-feira “Dia do Brinquedo” (Projeto Institucional, onde cada criança traz um brinquedo de sua casa para brincar e compartilhar com os colegas). “Eles brigam muito, precisamos fazer alguma coisa, por mais que a gente fala que eles precisam dividir os brinquedos, ainda tem muito conflito” (PROF.1 - Diário de bordo 05/09/2023). Nesse sentido, a professora especialista/pesquisadora fez a seguinte observação:

No momento de brincar com os brinquedos não há muita interação da professora, auxiliar de sala e bolsista com os alunos. O momento é planejado para as crianças brincarem “sozinhas”, percebo que nestes momentos elas entram em conflito algumas vezes para chamar a atenção do adulto (Pesquisadora – Diário de bordo 05/09/2023).

Desse modo, sugeriu no momento de planejamento para a PROF.1, fazer cantinhos na sala para melhor organizar o “Dia do Brinquedo”. Sugestão aceita, juntas organizaram os cantinhos. Ao final da aula, a PROF.1 fez o seguinte comentário à professora especialista/pesquisadora: “Dessa forma, eles brincam mais tranquilos e as brigas diminuíram. O aluno X está até compreendendo melhor como dividir seus brinquedos, através da troca com o colega” (PROF.1 09/09/2023).

O aluno X a que a professora se refere possui diagnóstico de TEA e TDAH. Diante da problemática em compartilhar os brinquedos, ocorriam muitos conflitos no momento do brincar. A professora especialista/pesquisadora se sentou no chão e brincou com o aluno PAEE e demais colegas no “cantinho da floresta” mediando quando ele queria brincar com o brinquedo do colega, através da troca e do esperar para brincar, diminuindo os conflitos.

Neste dia a sala ficou mais calma e as crianças brincaram de maneira mais harmoniosa e buscavam a presença do adulto para mostrar o que estavam fazendo. Em um determinado momento sentei no chão para brincar no “cantinho da floresta” com 5 crianças dentre elas um aluno PAEE que não estava aceitando esperar sua vez para levar o caminhão com os animais para outro espaço “fazenda” e também tinha dificuldade para compartilhar os brinquedos. Uma criança comentou “você vai sentar aqui no chão também e brincar com a gente, oba! A prof. vai brincar também!” Realizei as mediações necessárias naquele momento para que o aluno compreendesse a dinâmica da brincadeira e conseguisse esperar sua vez para brincar. Percebi que a auxiliar e a bolsista começaram a reproduzir a minha atitude e foram brincar com as demais crianças também e com isto, o momento do brincar ficou mais tranquilo com menos conflitos (Diário de bordo da pesquisadora 09/09/2023).

Em outro momento de planejamento realizado pelo *WhatsApp* a professora especialista sugeriu à PROF.1 trabalhar sobre os sentimentos. A sugestão foi acatada, planejaram juntas, prepararam um ambiente para a contação e a professora especialista contou a história “O Monstro das Cores”. Discutiram sobre os sentimentos em uma roda de conversa e posteriormente realizaram uma oficina para a confecção do “pote da calma.” Para esse momento foram organizados dois espaços e cada professora ficou responsável por um. As crianças escolhiam o que queriam colocar em uma garrafa e assim fizeram o seu pote da calma para levar para casa e utilizar quando fosse necessário. Ao término da aula, a professora fez o seguinte relato:

Com duas professoras na sala dá para fazer assim, foi muito legal a aula hoje. Mas só uma professora seria complicada realizar esta proposta. E olha como eles estão felizes, levando o pote da calma, acredito que nunca vão esquecer este momento (PROF.1 – Diário de bordo 23/09/2023).

A professora especialista/pesquisadora fez a seguinte reflexão:

Hoje foi possível observar o entusiasmo dos alunos em vivenciar esta proposta pedagógica, a qual possibilitou o desenvolvimento de diversas habilidades. Ao término da aula em conversa com a professora ela comentou como havia sido produtiva a aula e como a minha presença havia sido fundamental para o sucesso da mesma. Percebi neste instante que a professora PROF1 estava compreendendo a proposta do Coensino e as contribuições que a mesma pode trazer para todos os alunos da sala (Diário de bordo da Pesquisadora 23/09/2023).

O Coensino possibilita aos envolvidos um suporte a mais, onde todos os alunos são contemplados (Mantoan, 2012). Compreender que cada um aprende de maneira singular é a chave para iniciarmos a construção de uma escola inclusiva, ou seja:

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

No momento do planejamento com a PROF.2, a professora especialista/pesquisadora questionou sobre sua metodologia e sugeriu outra onde as crianças experienciassem diferentes texturas e desenvolvessem as habilidades de forma mais dinâmica. A PROF.2 achou interessante e relatou: “Estou precisando mesmo mudar minha metodologia, para tentar atender a diversidades de alunos presentes em minha sala” (PROF.2 – Diário de bordo 04/09/2023).

Pensou-se em melhorar a organização da sala, para que a proposta tivesse melhores resultados. Sendo assim organizaram-se cantinhos de aprendizagem, onde a professora especialista/pesquisadora em alguns momentos circulava pela sala, observando os alunos e realizando as mediações, enquanto a PROF.2 estava em uma mesa com um grupo realizando a atividade direcionada proposta, e em outros momentos trocavam os papéis.

A professora PROF2 compreendeu que uma mudança em sua metodologia iria melhorar o desenvolvimento de seus alunos e prontamente aceitou as sugestões as minhas sugestões. A postura desta professora é um exemplo a ser seguido, quando falamos que são necessárias pequenas mudanças/adaptações para que grandes conquistas sejam alcançadas. O professor precisa estar aberto para estas mudanças, se realmente almeja contribuir para com o processo de inclusão escolar (Diário de bordo da pesquisadora, 08/09/2023).

Ao término da vivência do Coensino solicitou-se à PROF.1 e PROF.2 o relato sobre vivenciar a experiência. Se houve contribuições para o processo de inclusão dos alunos PAEE e as respostas foram as seguintes:

Gostei, a professora do AEE conseguiu ver a sala de outra forma e me ajudou bastante. Agora consigo lidar com algumas situações de sala de aula com mais segurança. Achei interessante esta proposta do professor do AEE na sala comum, contribuiu muito com

a aprendizagem dos alunos PAEE e com os demais também (PROF.2 – Diário de bordo 18/12/2023).

Foi bom, principalmente porque vi a evolução que o aluno PAEE teve, com as intervenções da professora do AEE, ele começou a respeitar e compreender melhor as regras e limites na sala e com isto diminuiu os conflitos com os colegas. Esta proposta contribuiu muito para a inclusão dele (PROF.1 – Diário de bordo 16/12/2023).

A professora especialista/pesquisadora fez a seguinte reflexão:

A experiência de vivenciar o Coensino oportunizou muita troca de experiência entre as professoras, eu aprendi e compartilhei muitos saberes e acredito ter contribuído com o processo de aprendizagem dos alunos envolvidos. Além de ter oportunizado a escola na qual atuo o conhecimento sobre esta estratégia de ensino a qual favorece o processo de inclusão dos alunos PAEE (Diário de bordo da pesquisadora, 18/12/2023).

A presença do professor especialista na sala comum favorece a aprendizagem dos demais estudantes. Capellini e Zerbato (2019) concordam que oportuniza o desenvolvimento de estratégias de ensino, as quais contribuem com a aprendizagem de toda a turma e não apenas PAEE. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam a importância do serviço do AEE oferecido extraclasse, no contraturno PAEE.

No entanto, atentam sobre a necessidade de pensar em outra forma de trabalho ou até mesmo outro modelo de AEE, onde os dois professores diretamente envolvidos trabalhem em colaboração “será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 37).

Diante das respostas positivas referentes às contribuições do Coensino para a inclusão dos alunos PAEE, a professora especialista fez o seguinte questionamento: “Se fosse uma pessoa desconhecida, que não fizesse parte do corpo docente da escola, você aceitaria ter participado da vivência do Coensino?” Por amostragem temos o relato das duas professoras:

Para ser bem sincera não, eu aceitei participar porque era você e já te conheço e sei do seu comprometimento com a escola. Agora uma pessoa estranha junto comigo na sala seria complicado (PROF. 1 – Diário de bordo 18/12/2023).

Eu aceitaria sem problemas, as professoras do AEE têm muito conhecimento, olha quanta coisa eu aprendi com você! É bacana essa troca de experiência (PROF. 2 – Diário de bordo 16/12/2023).

Nas declarações, observamos a distinção de opinião e percebemos que a caminhada para a aceitação do Coensino será longa. Para tanto, faz-se necessário investimento em formação

continuada que contemple a temática e suas contribuições para o processo de inclusão escolar, para que mais professores tenham a mesma compreensão que a PROF.2.

Pensando em contribuir com gestores/administradores escolares com algumas sugestões para o desenvolvimento e suporte do Coensino, o autor aconselha:

Trate o Coensino como uma oportunidade de crescimento profissional e encoraje os professores a trabalhar colaborativamente;
Dê aos professores tempo adequado para o planejamento colaborativo
Forneça experiências de formação apropriadas para preparar os professores para a colaboração;
Faça do Ensino Colaborativo uma visão altamente característica do programa acadêmico de sua escola (Lehr, 1999, p.109).

A professora especialista/pesquisadora finaliza refletindo que, conhecer e vivenciar a proposta do Coensino enquanto pesquisadora e professora foi uma rica oportunidade de aprendizagem que o PROFEI proporcionou. Foi possível observar na prática os avanços dos alunos e contribuir com o crescimento profissional das professoras envolvidas na pesquisa.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Considerando o referencial teórico pesquisado, os resultados da análise dos dados coletados e a vivência do Coensino, são visíveis as carências, dificuldades, angústias e anseios dos professores e da gestão pedagógica da escola pesquisada com relação ao processo de inclusão escolar. Justificando a necessidade de pensar um Produto Educacional que viesse ao encontro dessas necessidades, a fim de contribuir com a formação dos professores e principalmente com o ensino e a aprendizagem de todos os alunos.

Organizou-se o produto educacional para ser de fácil acesso e linguagem, denominado “Guia Orientativo: uma proposta Colaborativa” (Apêndice D), uma sugestão para aprimorar o conhecimento dos professores e demais profissionais da educação. Esse material poderá também contribuir com a formação continuada para a construção coletiva de um planejamento inclusivo.

Compete destacar que, segundo o Documento de Área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019), o Produto Educacional tem por objetivo atender às demandas da sociedade, com vistas a buscar e elaborar respostas para as dificuldades encontradas na pesquisa, devendo ser destinado prioritariamente para a Educação Básica.

Nesse contexto, é indicado aos professores do ensino comum que atuam na sala de AEE, gestão escolar, assim como todos os profissionais que se sintam instigados pela temática da educação inclusiva que queiram aprofundar seus conhecimentos pedagógicos para consolidar um ensino inclusivo.

Traz sugestões de conteúdos, metodologias e livros que contemplam a temática inclusão escolar e o Coensino. Almeja-se que os professores do ensino comum, que atuam na sala de AEE e gestão escolar possam, a partir do material produzido, repensar os papéis de cada um na educação, efetivar mudanças em suas práticas pedagógicas, planejar ações colaborativas pautadas no Coensino e assim contribuir com a aprendizagem de todos numa perspectiva inclusiva, independentemente de a criança ser ou não público da Educação Especial.

O Coensino se apresenta como uma proposta eficaz para a educação numa perspectiva inclusiva, pois possibilita reconhecer as diferenças para então realizar as adequações necessárias, proporcionando um currículo acessível a todos. Presumi a formação dos profissionais da educação, a fim de conhecer e estudar sobre a temática, para depois iniciar o trabalho pautado na colaboração, pois “o Ensino Colaborativo/Coensino pressupõe clareza no papel de cada profissional atuante na escolarização do aluno PAEE e visa mudanças na

organização escolar” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 37).

Tem como finalidade, facilitar a compreensão da política de inclusão escolar, apresentando alguns fatos históricos sobre o processo de inclusão e os pressupostos teóricos que embasam sua construção; conceituar, por meio da fundamentação teórica, a proposta do Coensino e suas contribuições para a inclusão escolar; contribuir com o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Nesse entendimento, o produto proposto não tem a pretensão de prescrever sobre práticas colaborativas e sim colaborar com o diálogo e discussões sobre as contribuições que o Coensino oportuniza na direção de uma educação inclusiva eficaz.

Para tanto, está organizado da seguinte forma:

1 – Apresentação

2 – Educação Especial na perspectiva da inclusão

2.1 – Leis que orientam e regulamentam a educação inclusiva no Brasil

3 – Já ouviu falar em Coensino?

3.1 – As contribuições do Coensino no apoio à inclusão escolar

4 – Dicas de Leitura

6 – Considerações finais

Referências

Apêndice: Modelo de planejamento colaborativo

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho de pesquisa analisou como as ações colaborativas, utilizando-se da proposta do Coensino, podem contribuir com a aprendizagem das crianças, público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a pesquisa se estruturou objetivando: investigar os desafios inerentes ao processo de desenvolvimento da proposta de Coensino na Educação Infantil em uma perspectiva de Educação Inclusiva; oportunizar as professoras da escola pesquisada, o conhecimento dessa proposta, bem como trocas de experiências entre a professora especialista e as professoras da sala comum, por meio das ações da pesquisa; analisar qual a percepção dos professores, da gestão escolar e do Departamento de Educação Especial sobre a sala do AEE e a proposta do Coensino, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os dados coletados revelaram que o Coensino é uma estratégia que contribui com a aprendizagem das crianças PAEE em processo de inclusão, assim como mostrado na literatura pesquisada sobre a temática. Após a experiência com a proposta no ensino comum, evidenciaram-se suas contribuições no progresso das crianças PAEE, no entanto, destaca também a necessidade de mais estudos sobre práticas colaborativas e suas possibilidades de evolução. Assim, haverá entre os professores maior interação, definição de papéis e compreensão sobre as contribuições que as práticas colaborativas proporcionam para a inclusão escolar.

Observou-se que a elaboração do planejamento colaborativo entre as professoras é um dos maiores desafios encontrados, visto que a professora especialista/pesquisadora tinha sua carga de horário de trabalho a ser cumprida na escola e nem sempre os horários de horas-atividade eram compatíveis. É importante frisar que o planejamento colaborativo é fundamental no Coensino, sendo considerado por muitos autores como o alicerce para o sucesso dessa estratégia (Mendes; Almeida e Toyoda, 2011).

Nota-se que o papel da família é imprescindível para o sucesso escolar, caso compreenda sua importante função e desempenhe seu papel com dedicação. No caso do PAEE o comprometimento da família necessita ser ainda maior, favorecendo o entrosamento no ambiente regular de ensino (Souza, 2019). É essencial a interação escola-famílias, com apoio mútuo, fundamental nas ações colaborativas, cujo protagonista deve ser a aprendizagem do aluno PAEE.

O anseio das professoras por formação continuada que contemple a inclusão é fator de destaque no resultado da pesquisa. Sugerem formações em rede a longo prazo, diante dos

inúmeros desafios que a inclusão provoca para todos que compõem a comunidade escolar.

Por fim, os resultados confirmam que o Coensino é uma estratégia que favorece o ensino e a aprendizagem dos alunos PAEE. Viabiliza a ação-reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas, possibilitando estabelecer estratégias mais eficazes para o aprendizado. Ao compartilhar o mesmo espaço, a sala do ensino comum onde o aluno PAEE está inserido, os professores observam, de maneira contextualizada e individualizada, as mediações que cada um dispensa ao aluno, compartilhando questionamentos, conhecimentos e enriquecendo as práticas pedagógicas.

Trabalhar colaborativamente revela alguns desafios, o planejamento colaborativo, por exemplo, que era protagonizado por apenas um professor. O mesmo acontece com a docência na sala comum. Entretanto, é necessário o enfrentamento desses desafios, considerando a complexidade que as transformações acarretam.

De acordo com os estudos realizados conclui-se que a base para a compreensão da transformação urgente e necessária para o sucesso da inclusão escolar é a formação continuada que contemple práticas colaborativas. Destacando que o Coensino não substitui ou diminui a relevância do AEE (Rabelo, 2012), sendo considerado mais uma estratégia de ensino de apoio à inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Educação inclusiva**: desafios da formação e da atuação em sala de aula. Nova Escola, 2013.

ARANHA, Maria Salete. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiências**. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho. Março, 2001.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Org.). **Pesquisa Colaborativa**: multi referenciais e práticas convergentes. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Agosto/2010.

BRASIL. **CONVENÇÃO DA GUATEMALA** - Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, 28 de maio de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CPnº 02**, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC/SEESP, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 18 de setembro de 2008. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, 2007.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016.

BRASIL. **LEI Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 de junho, 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).

BRASIL. **LEI Nº 2.987/2021, de 15 de setembro de 2021**. Cria o Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop (CMEEIS) e dá outras providências. Sinop, 15 de setembro, 2021.

BRASIL. **LEI Nº 11.689, de 15 de março de 2022**. Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Palácio Paiaguás, Cuiabá, 15 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 4/2009**, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília 02 out. 2009. Seção 1. p. 17.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo**: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. Revista Linhas, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set/dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817352016193/pdf> Acesso em: 25/02/2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas**: ensino colaborativo / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. **Educação Inclusiva**. Cuiabá: UAB/ UFMT, 2011.

CASTRO, Maria Helena G. de. **O que falta para a qualidade e a equidade da educação básica**. Revista Pátio Ensino Fundamental nº 88, jan./2019.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRAMER, S. F. Designing a plant for changer starting with you. In: **The special educator's guide to collaboration: improving relationships with co-teacher, teams, and families**. 2 ed. Thousand Oaks; California: CorwinPress: 1997.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o Ensino Colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Revista Educar, Curitiba: ED. UFPR, 2008, n. 31.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa**: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Université Laval, Québec-Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível

em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/362>. Acesso em 20/02/2024.

EÇA, Antoniclebio Cavalcante; COELHO, Livia Andrade. **Planejamento e construção do projeto político pedagógico**: algumas considerações. Ensino em Perspectivas. Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especial**: aspectos legais. In: Atendimento Educacional Especializado. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER Anita; MOSQUETA, Carlos. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em musicoterapia, Curitiba, 2011.

FERREIRA, Bárbara Carvalho *et. al.* **Parceria colaborativa**: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM, n. 29 edição 2007, SP. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm>. Acesso realizado em: 15/02/2023.

FONTES, Regiane de Souza. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. **Understanding co-teaching components**. The aching Exceptional Children, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./ 2001.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.História>. Acesso em: 20/06/2023.

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **Abordagens da Educação Especial no Brasil Entre Final do Século XX e Início do Século XXI**. Revista Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018.

LEHR, A. E. **The administrative role in collaborative teaching**. NASSP Bulletin, Reston, v.83, n.611, p. 105-111, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção magistério, série formação do professor. São Paulo: Cortez, 2008.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Todos pela inclusão escolar** – dos fundamentos as práticas. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti (organizadores) – Curitiba: CRV, 2021.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). Estratégias diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: Ufscar, 2014.

MENDES Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista. 2011, 81-93. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076006> Acesso em: 27/03/2023.

MORAES, Andréa Alzira de. **Educação infantil**: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997 – 2002). Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de investigação Educação e Infância. Florianópolis, abril de 2005.

NASCIMENTO, M. L. **Pode-se pensar a creche como espaço de conquista social?** Algumas reflexões. Em J. C. Souza Neto & M. L. Nascimento (Orgs.), Infância: violência, instituições e políticas públicas. São Paulo, 2006.

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

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PELOSI, M. B.; Souza, V.L.V. **O funcionamento das salas de recursos multifuncionais e o perfil dos professores**. Marília, v.01, 2012.

PPP - **Projeto Político Pedagógico da escola municipal de Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura. Sinop, 2023.

Peterson, C., & Park, N. (2006). **Character strengths in organizations**. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 1149-1154. doi: 10.1002/job.398

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 15/04/2023.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar** / Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. São Carlos: UFSCar, 2012.

REBELO, A.; KASSAR, M.; OLIVEIRA, R. **Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira**. *Educação e Pesquisa*. V. 45. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405. Acesso em: 16/01/2024.

RODRIGUES, Lima; LIMA-RODRIGUES, Luzia. **Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?** In: Dossiê: Educação Inclusiva: das políticas às práticas educacionais. Curitiba, Editora UFPR, 2011.

RIALTO, Daniely Gimenes Volpini. **As Práticas de Educação Especial Inclusivas na Formação Continuada de Profissionais da Educação** / Daniely Gimenes Volipi Rialto - Sinop, 2022.

SÁNCHEZ, P. A. **Educación inclusiva: una escuela para todos**. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2003.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. São Paulo. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA, Cristiane Ribeiro; BOLSANELLO, Maria Augusta. **No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos**. *Interação em Psicologia*, v. 6 n.1, 2002. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3190>. Acesso em: 15/04/2024.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SINOP. **Resolução N°14/CME/2019-SINOP-MT** de 21 de agosto de 2019. Fixa as normas para a Educação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento -TGD e Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental, do Sistema Municipal de Ensino de Sinop-MT, 2019.

SINOP. **Decreto 305/2022. Instrução Normativa n°002/SMEEC/2022**. Dispõe sobre a regulamentação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Sinop, 2022.

SOUZA, Nelly Narciso de. **Educação Infantil na perspectiva da inclusão**: reflexões para novas ações / Nelly Narciso de Souza – Curitiba: CRV, 2019.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância** - (Tradução do italiano). Fernanda Ortale&Ilse Paschoal Moreira. – (Coleção formação de professores. Série Educação Infantil em movimento), Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STAINBACK, Susan. **Inclusão**: Um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STOPA, Paula Cristina et al. **Ensino e consultoria colaborativa**: da teoria à prática / Documento eletrônico -- São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**. 2013 Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/a-inclusaoescolar-e-os-desafios-da-aprendizagem/54823>, em 02/03/2024.

UNESCO. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon**. Incheon. Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2011

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar**: práticas colaborativas entre os professores. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf> . Acesso em: 18/03/2023.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, abril-junho 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/6074> 6207 Acesso em: 18/03/2023

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1 - Perfil dos professores:

- a) Qual sua área de formação?
- b) Tem alguma especialização? Quais?
- c) Tem especialização na área da Educação Especial/Inclusiva?
- d) Há quantos anos atua como professor?

2- Questionário:

- 1) Quais as dificuldades/desafios você enfrenta no processo de inclusão?
- 2) Você se sente preparado para contribuir com o processo da Inclusão? Justifique.
- 3) No seu ponto de vista quais ações enquanto gestão seriam pertinentes para favorecer a inclusão na escola na qual você trabalha?
- 4) Você conhece/compreende o papel do AEE? Justifique.
- 5) Como você analisa a sala do AEE em uma perspectiva de contribuir com a inclusão escolar?
- 6) Você conhece a proposta do Coensino ou Ensino Colaborativo? Você acredita que ela pode auxiliar a inclusão escolar

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Quais os desafios para a implementação efetiva da inclusão escolar?
- 2) Há no município alguma proposta de formação para os professores da sala comum sobre Educação Inclusiva? Comente sobre.
- 3) Como você analisa a sala do AEE numa perspectiva de inclusão?
- 4) Você conhece a proposta do Coensino ou Ensino Colaborativo? Você acredita que ela pode auxiliar a inclusão escolar?
- 5) Quais as possibilidades de implementar a proposta de Coensino na rede municipal?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO/REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ler as informações sobre o projeto de pesquisa, alvo dessa solicitação, no caso de conceder a autorização, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvida, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, Sede Administrativa - Pró-reitoria de Pesquisa e Pós Graduação – PRPPG, na Avenida Tancredo Neves, 1095, Cavalhada II, Cáceres-MT, pelo telefone: (65) 3221-0067, ou a pesquisadora Elessandra Ferreira de Oliveira Silva, pelo telefone (66) 99639-2552.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: O COENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma experiência no município de Sinop-MT.

Responsável pela pesquisa:

Profa. Elessandra Ferreira de Oliveira Silva

Endereço: Rua das Jaboticabeiras, 969 - Bairro: Jardim Celeste

CEP – 78.550-696 - Sinop/MT

Telefone para contato: (66) 99639-2552 e-mail: elessandra.silva@unemat.br

Orientador responsável

Profa. Dra. Irene Carillo Romero Beber

Endereço: Rua H-1, 45 - Bairro: Residencial Sul

CEP:78550-017

Telefone para contato: (66) 99985-4042 e-mail: irene.beber@unemat.br

Área de conhecimento: Ciências Humanas

Área de atuação da pesquisadora: Educação

O Projeto de Pesquisa: O COENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma experiência no município de Sinop-MT, se propõe a analisar como as ações colaborativas utilizando -se da proposta do Coensino podem contribuir com desenvolvimento das crianças público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil da escola pesquisada. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivos específicos: Investigar os desafios inerentes ao processo



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



de desenvolvimento da proposta de Coensino na Educação Infantil em uma perspectiva de Educação Inclusiva; Oportunizar o conhecimento da proposta de Coensino para os professores da escola pesquisada, bem como trocas de experiências entre a professora especialista e as professoras da sala comum, através das ações da pesquisa; Analisar qual a percepção dos professores, da gestão escolar e do Departamento de Educação Especial sobre a sala do AEE e a proposta do Coensino, na perspectiva da Educação Inclusiva.

A presente pesquisa pretende realizar um estudo sobre a viabilidade de implementação da proposta de Coensino, a partir de uma experiência na Rede Municipal de Educação Infantil Sinop/MT, com o intuito de ampliar a discussão sobre a educação inclusiva, bem como contribuir na qualidade do atendimento das crianças público alvo do AEE. Neste sentido, propomos a seguinte questão de pesquisa: Como as ações colaborativas entre o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e o professor que atua na sala comum, utilizando-se da proposta do Coensino podem contribuir com desenvolvimento das crianças público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil da escola pesquisada.

Depois do desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados coletados, nossa meta consiste em elaborar um material de apoio pedagógico (Cartilha) para orientar o professor da sala comum sobre as possibilidades de ações colaborativas entre ele e o professor da sala do AEE, na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Dada à problemática da pesquisa e seus objetivos a abordagem qualitativa nos permitirá organizar os dados coletados. Os métodos qualitativos lidam com o mundo do significado no nível da realidade que não pode ser quantificado, preservando o caráter unitário do objeto social estudado, na qual o pesquisador descreve, os fatos e fenômenos de uma determinada realidade, como base metodológica dessa pesquisa será utilizado a pesquisa colaborativa, a qual consiste em uma modalidade de investigação que permite a pesquisadora (professora especialista) atuar junto com as professoras da sala regular e assim contribuir para com a formação docente. Sendo recomendada por muitos pesquisadores que tem o objetivo de pesquisa voltados para a formação de professores



«RPPC | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação»

Av. Tancredo Neves – 1005 – Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



A pesquisa ocorrerá em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Sinop-MT, que atende o público do AEE. Participarão da pesquisa 15 docentes da sala comum, Gestão Escolar (1 Diretora e 1 Coordenadora) e a Coordenadora da Educação Especial do município de Sinop.

Etapas de desenvolvimento da pesquisa de campo e Critérios da seleção/inclusão dos participantes:

A pesquisa envolverá três etapas: Na primeira etapa todos os 15 professores da unidade escolar pesquisada serão convidados a participarem da pesquisa na primeira etapa, com a aplicação do questionário com 06 questões semiestruturadas (apêndice A). Esta etapa da pesquisa tem o intuito de verificar o perfil dos professores da unidade e suas compreensões sobre a inclusão escolar e o conhecimento dos mesmos sobre a proposta do Coensino. Será realizada uma reunião com a gestão e todos os professores da unidade escolar pesquisada, com o objetivo de socializar a proposta da pesquisa, bem como convidar dois professores da sala comum que tenham alunos público alvo do AEE, matriculados na sua turma para participar diretamente da proposta do Coensino. No final da reunião os 15 professores da unidade educativa, serão convidados a responder o questionário com 06 questões semiestruturadas. Para esta coleta de dados será utilizado o Google Forms. Na segunda etapa da pesquisa a coordenadora do Departamento de Educação Especial do município e a as gestoras da unidade escolar pesquisada, composta por 1 diretora e 1 coordenadora, serão convidadas a participar de uma entrevista com roteiro composta por questões estruturadas. As entrevistas, com o consentimento dos participantes serão gravadas (com gravador e/ou celular) para posteriormente serem transcritas para análise dos dados. Objetivando analisar as percepções da gestão escolar e do Departamento de Educação Especial sobre a função social da sala do AEE e da proposta do Coensino, na perspectiva de Educação Inclusiva. Por fim na terceira etapa da pesquisa momento em que a professora especialista/pesquisadora irá desenvolver a proposta de Coensino na sala regular, será selecionada duas professoras da unidade escolar que apresentem interesse em participar da pesquisa, que contemplem em suas salas alunos público alvo do atendimento do AEE. Nesta etapa da pesquisa



PRPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Av. Tancredo Neves – 1005 - Cuiabá
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



de campo, a professora especialista/pesquisadora irá vivenciar juntamente com a professora da sala comum a proposta do Coensino. Esta experiência terá a duração de quatro meses e será desenvolvida em duas turmas que contemplem alunos públicos alvo da educação especial. A proposta de Coensino será desenvolvida uma vez na semana, em cada turma, com duração de 4 horas. O diário de bordo será utilizado nesta etapa da pesquisa com o intuito de facilitar e organizar o registro das situações pertinentes a pesquisa, permitindo a pesquisadora refletir sobre as ações e procedimento realizados.

Critérios de exclusão na escolha dos participantes:

A exclusão dos demais 13 professores da proposta do Coensino se dará mediante o fato que nem todos os professores tem em suas salas alunos do público alvo do Atendimento do AEE matriculados, bem como a professora especialista/pesquisadora tem uma carga horária 30 horas de trabalho a cumprir na unidade escolar, ficando impossibilitada de realizar a proposta de Coensino num número maior de turmas.

Os resultados aqui obtidos, garantindo o sigilo absoluto da fonte dos dados, serão utilizados para fins de relatórios e para trabalhos científicos a serem apresentados em eventos e em revistas e livros voltados para a educação.

Forma de acompanhamento

O acompanhamento será um processo contínuo em que a pesquisadora estará buscando estabelecer uma relação de trocas entre os sujeitos da pesquisa. Sempre tendo a ética como parâmetro para seus procedimentos de entrevista e análise. Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos participantes nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido.



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Esclarecimentos

Você está sendo convidado a participar de um projeto de pesquisa da acadêmica Elessandra Ferreira de Oliveira Silva, vinculada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional – PROFEL/SINOP-MT.

Você tem garantido acesso aos dados da pesquisa e a possíveis esclarecimentos e assistência que se faça necessário, antes, durante e posteriormente ao encerramento da pesquisa. Você também poderá se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento, podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

A identificação do participante não será exposta durante a pesquisa, nem nas publicações do trabalho, garantindo assim seu anonimato, podendo decidir quais informações podem ser tratadas de forma pública.

Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados a pesquisadora responsável. Caso ainda restem dúvidas pode ser procurado o Comitê de Ética em Pesquisa “criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”.

Benefícios, possíveis desconfortos ou riscos decorrentes da participação na pesquisa

Essa pesquisa é de caráter público, a comunidade escolar e sociedade em geral poderão ter acesso para debatê-la e refletir individual e coletivamente sobre a importância dos estudos acerca da educação inclusiva para que assim se possibilite e promova a inclusão de alunos público-alvo da educação especial.

Dessa forma, espera-se que os dados coletados e analisados com esta pesquisa, bem como o produto educacional o qual será elaborado, possibilitem aos professores da sala regular a compreenderem melhor a função do professor da sala do AEE e as contribuições que o trabalho em equipe traz para o aprendizado do aluno público alvo da educação especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva.



Av. Tancredo Neves – 1005 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



A pesquisa pode ser caracterizada como de risco mínimo, pois há a possibilidade de ocorrer: a) constrangimento para responder alguma pergunta realizada durante a entrevista; b) cansaço ao responder o questionário durante a entrevista; c) desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações da entrevista e o desenvolvimento das aulas e planejamentos; d) risco de quebra de sigilo. Para mitigar tal possibilidade de risco, toda e qualquer situação adversa será analisada com compromisso e responsabilidade, não deixando que os entrevistados corram riscos. As providências serão tomadas imediatamente caso ocorrências sociais, culturais, ambientais, fisiológicas, psicológicas ou físicas sejam detectadas.

Para prevenir estes riscos: a) será disponibilizado antecipadamente o questionário aos participantes para conhecerem o teor das perguntas e aceitar, solicitar mudança ou exclusão de algum item, será assegurada e respeitada a vontade do participante, tendo a liberdade de manifestar interesse ou mesmo recusa em responder as perguntas que serão realizadas; b) poderá o participante da pesquisa solicitar a qualquer momento interrupção da entrevista para seu descanso ou que seja remarcada uma nova data e horário para continuidade da entrevista; c) Para minimizar desconfortos, será garantido local reservado, arejado e liberdade para não responder questões constrangedoras e d) será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes da pesquisa, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Vale informar que na legislação CNS 510/2016 inclui em seu artigo 19, parágrafo 2 consta a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a que o participante tem direito de receber por compensação de danos materiais ou morais, inclusive relacionados à quebra de sigilo.

Lembramos que nesta pesquisa consideramos as opiniões e falas dos sujeitos da pesquisa, respeitando sua subjetividade e opinião, assim, nosso interesse é compreender suas ações que contribuem para a inclusão escolar do público investigado.

Estando assim de acordo, assinam o presente Consentimento as partes envolvidas.



Av. Tancredo Neves – 1005 - Cavallhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Pelo presente termo, eu _____, profissional da educação da Escola Municipal de Educação Infantil _____, autorizo a pesquisadora Elessandra Ferreira de Oliveira Silva, responsável pelo Projeto de Pesquisa: "O COENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma experiência no município de Sinop-MT", a fazer uso dos dados por mim gerados para os estudos do referido projeto.

Atenciosamente,

Sinop/MT, ____ de _____ de ____.

DADOS DO PARTICIPANTE:

Nome: _____
Data de nascimento: ____/____/_____
Endereço: _____
Telefone para contato: (66) _____
E-mail: _____
RG/Órgão Expedidor: _____
CPF _____

Registro do participante (rubrica, assinatura):

Local e data: _____

Responsável pela Pesquisa: