

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

JOSIELE REGIANE GROSSKLAUS SENFF

**O PLANEJAMENTO COLABORATIVO ENTRE O(A) PROFESSOR(A)
DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA SALA DE
AULA COMUM E O(A) SEGUNDO(A) PROFESSOR(A) DE TURMA**

UNIÃO DA VITÓRIA, PR

2024

JOSIELE REGIANE GROSSKLAUS SENFF

**O PLANEJAMENTO COLABORATIVO ENTRE O(A) PROFESSOR(A)
DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA SALA DE
AULA COMUM E O(A) SEGUNDO(A) PROFESSOR(A) DE TURMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva, Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientador(a): Dra. Sandra Salete de Camargo Silva
Coorientador(a): Dra. Deise Borchhardt Moda

UNIÃO DA VITÓRIA, PR

2024

S476p

Senff, Josiele Regiane Grossklaus

O planejamento colaborativo entre o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a) de turma / Josiele Regiane Grossklaus Senff. União da Vitória, 2024.

111f.; il. + Recurso educacional

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

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva

1. Planejamento colaborativo. 2. Atendimento Educacional Especializado
3. Educação Inclusiva. 4. Formação de professores. I. Silva, Sandra Salete
Camargo de. II. Universidade Estadual do Paraná. IV. Título. V. Práticas
pedagógicas inclusivas: o planejamento colaborativo como estratégia facilitadora
do processo de ensino-aprendizagem

CDD 371.9
23. ed.



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



TERMO DE APROVAÇÃO

JOSIELE REGIANE GROSSKLAUS SENFF

TÍTULO DISSERTAÇÃO: O PLANEJAMENTO COLABORATIVO ENTRE O(A) PROFESSOR(A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA SALA DE AULA COMUM E O(A) SEGUNDO(A) PROFESSOR(A) DE TURMA

TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: O PLANEJAMENTO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva no Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional e Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, vinculado (a) ao Campus União da Vitória, pela seguinte banca examinadora:

União da Vitória, 29 de outubro de 2024.

Membros da Banca:

Documento assinado digitalmente
SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA
Data: 14/11/2024 13:52:45-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Drª Sandra Salette de Camargo Silva (Presidente)

Documento assinado digitalmente
DEISE BORCHHARDT MODA
Data: 14/11/2024 14:42:27-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Drª Deise Borchhardt Moda (Coorientadora)

Documento assinado digitalmente
MADALENA PEREIRA DA SILVA
Data: 14/11/2024 14:11:26-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Drª Madalena Pereira da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador- Membro Externo)

Documento assinado digitalmente
EROMI IZABEL HUMMEL
Data: 14/11/2024 15:51:51-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª Eromi Izabel Hummel (PROFEI Unespar Campus Apucarana - Membro Interno)

JOSIELE REGIANE GROSSKLAUS SENFF

O PLANEJAMENTO COLABORATIVO ENTRE O(A) PROFESSOR(A)
DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA SALA DE
AULA COMUM E O(A) SEGUNDO(A) PROFESSOR(A) DE TURMA

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestra em
Educação Inclusiva no Curso de Pós-
Graduação em Educação Inclusiva, Centro
de Ciências Humanas, Biológicas e da
Educação da Universidade Estadual do
Paraná, Linha de Pesquisa: Práticas e
Processos Formativos de Educadores para
Educação Inclusiva.

União da Vitória, 26 de setembro de 2024.

Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva – orientadora
Doutora em Educação – Universidade Estadual do Paraná

Profa. Dra. Deise Borchhardt Moda
Doutora em Química
Universidade Estadual do Paraná

Profa. Dra. Eromi Izabel Hummel
Doutora em Educação
Universidade Estadual do Paraná

Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva
Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

Dedico esta dissertação a todos(as) os(as) atores(as) da educação que defendem contextos educacionais inclusivos, àqueles que acolhem, respeitam e valorizam as diferenças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me capacitar para essa caminhada. Por ser luz e força. Porque, em sua infinita graça, concedeu-me discernimento, coragem e fortalecimento durante todo o processo.

À minha família pelo apoio e incentivo, em especial: ao meu amado filho, Kaynan T. Grossklaus Boeira, que sempre foi o motivo da minha garra e determinação, e por compreender minhas ausências e incentivar meus sonhos; ao meu amado marido, Rubens F. Senff, por ser apoio e sustentação em todos os momentos, e por compreender e contribuir com esse processo, tornando a caminhada mais leve; à minha irmã Joyce Iara Grossklaus Nalon, por estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida; à minha irmã Jean Carla Grossklaus, por ser grande incentivadora da minha profissão; e à minha mãe, Jandira Grossklaus, que contribui na minha formação, auxiliando no exercício da maternidade.

Às minhas melhores amigas, Josiane Paula Cordeiro Saleski e Maristela Paz de Hora, por todo o apoio e incentivo para além da minha trajetória acadêmica.

À Eloísa Bradoski Wojciechowski (*in memoriam*), que foi diretora do Núcleo Educacional São Bernardo do Campo, escola onde atuo, pelo apoio e incentivo, desde a etapa do envio da documentação para inscrição no PROFEI à sua generosidade na organização das horas-atividades, viabilizando as orientações e possibilitando as viagens para estudo.

À Coordenaria Regional de Canoinhas, na representatividade da Sr.^a Cleide Anita Albert Gonçalves, que autorizou o desenvolvimento da pesquisa.

À minha querida e iluminada orientadora, Prof.^a Dr.^a Sandra Salete, por acreditar e confiar em mim, e por me acolher e compartilhar comigo todo o seu conhecimento com tanta maestria e humildade.

Às minhas colegas de mestrado Daiana Apda. T. Vieira de Lima e Janaíne Gonçalves de Oliveira e ao meu colega de mestrado Everton Schwartz da Silva, por serem meu suporte e pelo laço de amizade que criamos.

Às professoras que fizeram parte da banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Eromi Izabel Hummel e Prof.^a Dr.^a Madalena Pereira da Silva, pelo olhar carinhoso e criterioso dedicado à leitura desta pesquisa e pelas contribuições para a melhoria deste trabalho.

Ao diretor e às diretoras, professoras e pedagogas das escolas participantes desta pesquisa, por voluntariamente contribuírem com todo o processo. Minha gratidão a todos que se dispuseram a colaborar com o conteúdo do recurso educacional.

A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

RESUMO

SENFF, Josiele Regiane Grossklaus. **O PLANEJAMENTO COLABORATIVO ENTRE O(A) SEGUNDO(A) PROFESSOR(A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA SALA DE AULA COMUM E O(A) SEGUNDO(A) PROFESSOR(A) DE TURMA.** Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2024.

Este estudo apresenta uma discussão referente à articulação do trabalho entre os(as) professores(as) da sala de aula comum junto aos(as) professores(as) da Educação Especial por meio do planejamento colaborativo como estratégia inclusiva. A pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná, sob a linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. A construção de uma escola inclusiva pressupõe a garantia ao acesso, à participação e a valorização das diferenças. Partindo do princípio de que a escola é um espaço de acolhimento, de desenvolvimento humano e de direito de todos, como estabelece a Constituição Federal de 1988, esta pesquisa tem por objetivo compreender as contribuições da articulação do trabalho entre o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto ao(a) professor(a) da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a) de turma, por meio do planejamento colaborativo. As reflexões contextualizam a trajetória histórica do AEE na rede estadual de ensino de Santa Catarina e apresentam o planejamento colaborativo como possibilidade na articulação entre os(as) profissionais da Educação Especial e os da sala de aula comum. A condição mobilizadora desta pesquisa concentra-se no seguinte questionamento: Como o planejamento colaborativo entre o(a) professor(a) do AEE, o(a) professor(a) da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a) de turma contribui para o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto da sala de aula comum? O embasamento teórico tem por referência marcos legais do processo de escolarização das pessoas com deficiência e autores da área da educação inclusiva, como Silva (2017), Hummel (2007), Mantoan (2003), entre outros autores que pesquisam acerca do trabalho colaborativo como prática de inclusão escolar, como Damiani (2008), Roldão (2007), Carrilho (2011) e Santiago e Santos (2015). O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza aplicada, pautada na abordagem qualitativa, exploratória e de pesquisa-ação, realizada em três escolas estaduais localizadas no município de Porto União/SC. Participaram desta pesquisa professores(as) da sala de aula comum, professores(as) do AEE, segundos(as) professores(as) de turma e pedagogos(as). A coleta de dados se deu por meio de questionários disponibilizados via *Google Forms*, e a análise foi estruturada no processo de categorização com base nas respostas obtidas, de modo a compreender dados relevantes e essenciais para a pesquisa. O resultado da pesquisa revela fragilidades organizacionais e atitudinais que impedem que a colaboração aconteça, no entanto, as participantes reconhecem as potencialidades da articulação entre os(as) professores(as) da sala de aula comum e os(as) professores(as) da Educação Especial por meio do planejamento colaborativo. Os dados analisados foram materializados em um *e-book* que se constitui em um guia pedagógico, pensado e organizado colaborativamente. Esse recurso propõe a construção de um planejamento colaborativo que atenda às especificidades que a sala de aula comum contempla. Consideramos que esse recurso educacional configura-se como um aporte teórico que promove reflexões acerca do trabalho colaborativo com vistas à articulação do planejamento entre os(as) professores(as) da

sala de aula comum e os(as) professores(as) da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Sala de aula comum. Atendimento Educacional Especializado. Planejamento colaborativo.

ABSTRACT

SENFF, Josiele Regiane Grossklaus. **COLLABORATIVE PLANNING BETWEEN THE SECOND TEACHER OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN THE CLASSROOM AND THE SECOND CLASSROOM TEACHER.** Dissertation (M.A. in Inclusive Education) – Graduate Program in Inclusive Education, State University of Paraná, União da Vitória, 2024.

This study presents a discussion regarding how the work is articulated between regular classroom teachers and Special Education teachers by adopting collaborative planning as an inclusive strategy. The research integrates the Graduate Program of a Professional Master Degree in Inclusive Education (PROFEI) in the State University of Paraná, under the following research line: Formative Practices and Processes for Teachers in Inclusive Education. Building an inclusive school requires the guarantee of access, participation, and the appraisal of differences. Assuming the school is a place of welcome, human development and is a right of all, as set forth by the 1988 Brazilian Federal Constitution, the research had the purpose of understanding the contributions arising from combining the work done by the teacher in charge of Specialized Educational Service (SES) with the work of the regular classroom teacher and the second classroom teacher, by means of the collaborative planning. The reflections contextualize the historical trajectory of SES in the Santa Catarina State school system and they present collaborative planning as a possibility of having professionals of Special Education working together with regular classroom teachers. The mobilizing condition to this research focuses on the following question: How does collaborative planning between the SES teacher, the regular classroom teacher and the second classroom teacher contribute to develop inclusive practices in the context of a regular classroom? The theoretical framework takes as reference the legal landmark related to the schooling of disabled people as well as the authors in the area of inclusive education, such as Silva (2017), Hummel (2007), Mantoan (2003), among other authors who have researched the collaborative work as a practice of school inclusiveness, such as Damiani (2008), Roldão (2007), Carrilho (2011), and Santiago and Santos (2015). The study is characterized as bibliographical review and an applied field research, based on a qualitative and exploratory approach utilizing action-research, conducted at three state schools located in the city of Porto União/SC. Participants in this research included regular classroom teachers, SES teachers, second classroom teachers, and pedagogues. Data collection was carried out by means questionnaires made available through Google Forms; the analysis was structured along the process of categorization based on the responses collected, in order to understand data that were relevant and essential to the research. The outcome of the research reveals organizational and attitudinal weaknesses that prevent collaboration, however, participants acknowledge the potential articulation between regular classroom teachers and Special Education teachers through collaborative planning. Data were materialized in an e-book which turned out to be a pedagogical guide, conceived and organized in a collaborative manner. This resource proposes a collaborative planning to be designed with the aim of meeting the specificities of a regular classroom. It is considered that such educational resource brings in a theoretical input that enhances reflections about the collaborative work intended to intertwine planning between regular classroom teachers and Special Education teachers in an inclusive perspective.

Keywords: School inclusiveness. Regular classroom. Specialized Educational Service. Collaborative planning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Do direito à educação constante na LBI	33
Quadro 2 – Competências gerais previstas na BNCC referentes à diversidade	34
Quadro 3 – Serviços especializados e estudantes atendidos	42
Quadro 4 – Atribuições do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado	45
Quadro 5 – Participantes da pesquisa por escola/função	62
Quadro 6 – Identificação dos(as) profissionais participantes da pesquisa.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas habilidades/Superdotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEE	Plano Estadual de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAESP	Serviço de Atendimento Especializado
SED	Secretaria de Educação do Estado
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Livre Esclarecimento
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA	20
2.1 MARCOS INTERNACIONAIS SIGNIFICATIVOS DE DIREITOS À ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	20
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	37
2.2.1 Atribuições do(a) segundo(a) professor(a) de turma	43
2.2.2 Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado em Santa Catarina ...	44
2.2.3 Educação Especial Inclusiva no município de Porto União.....	46
3 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	52
4 METODOLOGIA	59
4.1 TIPO DA PESQUISA	59
4.2 CONTEXTO DE ESTUDO	61
4.2.1 Participantes do estudo	62
4.2.2 Equipamentos e etapas.....	63
4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
4.3.1 Roteiro de observação	64
4.3.2 Questionário	65
5 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS	66
5.1 DIMENSÕES DA ANÁLISE DE DADOS	66
5.1.1 Papel mediador na prática pedagógica inclusiva	67
5.1.2 Os desafios do planejamento	71
5.1.3 Planejamento colaborativo como possibilidade para práticas inclusivas	73
6 DELINEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL	77
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA	94
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	97
APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	98
APÊNDICE D – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO.....	103
APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS..	105
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	106
APÊNDICE G – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP	107

1 INTRODUÇÃO

A concepção de educação inclusiva pressupõe que todos(as) os(as) estudantes tenham, além do direito à matrícula no ensino regular, a garantia de uma educação de qualidade, em que a escola assegure um ambiente acolhedor com práticas pedagógicas inclusivas e recursos adequados. No entanto, ainda nos deparamos com contextos educacionais acompanhados da herança histórica excludente e/ou segregacionista.

Diante desse cenário, o processo de escolarização das pessoas com deficiência movimenta discussões e estudos de pesquisadores(as) e profissionais da área da educação inclusiva que buscam identificar e contribuir para a superação das diferentes barreiras presentes no contexto escolar.

Os movimentos que marcam a inclusão escolar de estudantes com deficiência trazem expectativas em relação à escola regular e à garantia de que essa instituição esteja preparada para acolher as diferenças. A escola, por sua vez, sobretudo a rede pública de ensino, busca configurar um modelo de ensino voltado e fundamentado em princípios de igualdade e justiça, um espaço pensado para o acolhimento, valorização e respeito às diferentes formas de aprender.

Essa perspectiva implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes nos sistemas de ensino, de modo a maximizar as oportunidades de aprendizagem aos(as) estudantes com deficiência, compreendendo suas especificidades, identificando e respondendo às suas necessidades.

Para tanto, existem demandas a serem consideradas no que tange à concepção de escola inclusiva. Para que se configure como espaço de oportunidades, é importante que a escola se (re)organize de modo a superar as barreiras que dificultam a aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência, sejam elas de qualquer natureza.

Na minha trajetória formativa e profissional – graduada pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva e em Gestão Escolar, professora dos Anos Iniciais do estado de Santa Catarina desde 2014 e na rede municipal de ensino de Porto União desde 2021, atuei como segunda professora de turma nos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na formação de docentes no Magistério – modalidade Educação Especial. Nesse percurso, muitas

inquietações e provocações surgiram provenientes dos desafios frente à escolarização dos(as) estudantes com deficiência no ensino regular, assim como em relação ao papel do(a) professor(a) diante desse contexto.

Como professora na rede há 10 anos, por experienciar essas diferentes funções, percebi claramente a falta de articulação do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) da sala de aula comum junto aos(as) professores(as) da Educação Especial, revelando ações desconectadas no processo de aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência.

Frente aos serviços especializados para a Educação Especial disponibilizados nas escolas estaduais de Santa Catarina, por meio da parceria entre a Fundação Catarinense de Educação Especial e a Secretaria de Estado da Educação, percebeu-se a relevância em analisar o contexto inclusivo na rede.

Essa condição mobilizou esta pesquisa, focada no seguinte problema: Como o planejamento colaborativo entre o(a) professor(a) do AEE junto ao(à) professor(a) da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a) de turma contribui para o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto da sala de aula comum?

Partimos da hipótese de que a articulação do trabalho entre os(as) professores da Educação Especial e os da sala de aula comum possibilita práticas pedagógicas que favorecem a construção de um sistema educacional inclusivo.

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral compreender as contribuições em articular o trabalho entre o(a) professor(a) AEE junto ao(à) professor(a) da sala de aula comum e o (a) segundo(a) professor(a) de turma, por meio do planejamento colaborativo, como estratégia inclusiva.

Como objetivos específicos, estabeleceram-se: a) contextualizar o Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino de Santa Catarina para uma educação mais inclusiva; b) apresentar o planejamento colaborativo como possibilidade da articulação entre os(as) professores(as) do AEE da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a) de turma dos Anos Iniciais; c) identificar o trabalho colaborativo realizado por esses(as) profissionais na perspectiva da educação inclusiva e propor práticas pedagógicas inclusivas sistematizadas por meio do planejamento colaborativo.

O estudo priorizou a abordagem qualitativa aplicada e de cunho exploratório, tendo como metodologia a pesquisa-ação. Como base bibliográfica, foram utilizados autores de referência nas áreas do trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva.

Participaram desta pesquisa 4 professoras do AEE, 9 professores(as) regentes da sala de aula comum, 10 segundos(as) professor(as) de turma e 2 pedagogas atuantes na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, no município de Porto União.

Durante o processo, realizamos uma visita *in loco* com o objetivo de apresentar à escola a carta de autorização da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e propor a realização da pesquisa esclarecendo seus objetivos, para que, então, assinassem voluntariamente o termo de consentimento.

Em um segundo momento, realizamos uma visita exclusivamente no espaço do AEE, a fim de observar e identificar as práticas colaborativas desses(as) profissionais. Observamos também o espaço escolar apoiado em um roteiro fundamentado nas seis dimensões de acessibilidade segundo Sasaki (2009): a) acessibilidade arquitetônica; b) acessibilidade comunicacional; c) acessibilidade metodológica; d) acessibilidade instrumental; e) acessibilidade programática; f) acessibilidade atitudinal.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos o questionário *on-line* via *Google Forms* com questões de múltipla escolha e questões abertas, com o intuito de identificar o perfil dos(as) participantes, as condições de trabalho, o conceito de inclusão na visão dos(as) profissionais e dados específicos sobre planejamento colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.

Após a análise dos dados coletados através dos questionários, aliados à pesquisa bibliográfica, foi materializado, como recurso educacional, um *e-book* que se constitui em um guia pedagógico, pensado e organizado colaborativamente. Esse recurso propõe a construção de um planejamento colaborativo que atenda às especificidades que a sala de aula comum contempla.

A sistematização da pesquisa define-se pela organização de sete seções. Em cada uma delas, elucidam-se contribuições de diferentes autores(as) e especificidades de disposições legais para aprofundar a compreensão sobre o objeto de pesquisa, além de contextualizar o percurso metodológico e os resultados a serem alcançados.

Na primeira seção, é apresentada a introdução, na qual se delineiam a problemática do estudo, os objetivos e a metodologia, culminando na apresentação do recurso educacional: um *e-book* que se constitui em um guia pedagógico.

Na segunda seção, são contextualizadas informações históricas e legais sobre o AEE na rede estadual de ensino de Santa Catarina, com vistas à educação

inclusiva, e apresenta-se um breve histórico do processo de escolarização das pessoas com deficiência no município de Porto União.

Na terceira seção, abordamos a proposta do planejamento colaborativo nas práticas educativas como possibilidade da articulação entre os(as) professores(as) da sala de aula comum e os(as) professores(as) da Educação Especial.

Na quarta seção, discutimos os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer da pesquisa. Para isso, a seção foi dividida em três subseções: dimensões da pesquisa, participantes da pesquisa e descrição das etapas.

A quinta seção volta-se para a discussão e exposição dos resultados da pesquisa, indicando como o planejamento colaborativo pode contribuir para as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da sala de aula comum, assim como os fatores que desfavorecem a efetivação dessa prática.

Na sexta seção, apresenta-se o desenvolvimento do recurso educacional, bem como a descrição de sua estrutura, objetivos e fundamentação.

Na sétima e última seção, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS INCLUSIVA

A trajetória de escolarização das pessoas com deficiência no contexto histórico é marcada por movimentos e lutas da sociedade civil, das pessoas com deficiência e seus familiares, e de ações governamentais democráticas que serviram de aporte na defesa de uma educação inclusiva.

Mazzotta (2005) sinaliza que os primeiros movimentos ocorreram na Europa e resultaram em mudanças nas atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência, as quais se materializaram em medidas educacionais. Kassar (2011, p. 67) corrobora essa afirmação, ao revelar que, “[...] durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado”.

Diante da importância do percurso histórico e legal que marcou o processo de inclusão em nosso país, pretende-se, ao longo desta seção, trazer um recorte histórico da escolarização das pessoas com deficiência no ensino regular desde a Constituição Federal de 1988. Assim, discorreremos sobre marcos legais nacionais e internacionais e as ações da rede estadual de ensino no estado de Santa Catarina relacionadas ao AEE na perspectiva da educação inclusiva.

2.1 MARCOS INTERNACIONAIS SIGNIFICATIVOS DE DIREITOS À ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os movimentos sociais em prol da garantia de direitos das pessoas com deficiência culminaram em importantes marcos internacionais, dentre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999). Esses movimentos incitaram o ideário inclusivista e as reflexões e políticas comprometidas em promover o acesso à aprendizagem a todas as pessoas, independentemente das suas especificidades.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, no ano de 1990, foi de suma importância para que diferentes países passassem a olhar a educação como possibilidade para “[...] um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso

social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (UNESCO, 1990, p. 16). Essa conferência ratifica o direito de toda criança à educação, direito este proclamado desde a Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948.

Para Kassir (2011, p. 70), "O movimento de Educação para Todos atinge, de certa forma, as pessoas com deficiências. No entanto, parece-nos que as propostas direcionadas a essa população têm também alguns elementos específicos." A autora cita Ainscow (1995), que apresenta um levantamento realizado pela UNESCO na década de 1980 em 58 países, em que foi verificado que a organização da Educação Especial acontecia predominantemente em escolas especiais separadas, que atendiam um número reduzido de estudantes.

Ampliando o conceito de necessidades educacionais especiais para o sistema regular de ensino na perspectiva da Educação Especial, a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994, demanda a todos os governos que adotem o princípio de educação inclusiva, em forma de lei ou de política, para que se cumpra o que proclama a referida declaração:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas [...] As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...] (UNESCO, 1994).

A Declaração revela ainda que "[...] o alto custo de escolas especiais significa, na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia delas" (UNESCO, 1994). Segundo Kassir (2011), essa declaração enuncia que, diante do alto custo para manter instituições especializadas, as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras.

Da mesma maneira, Jannuzzi (2004) aponta que a defesa da educação dos(as) "deficientes" foi feita em função da economia aos cofres públicos, baseada num discurso de produção, na intenção de inserir as pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Em contrapartida, Mazzotta e Sousa (2000, p. 98) referem que tal declaração "[...] tem sido o referencial básico para os mais recentes debates sobre Educação para Todos com a denominação de Educação Inclusiva". Nessa perspectiva, o conceito de

inclusão compreende a Educação Especial dentro da sala de aula comum, sendo a escola um espaço de acolhimento para todos(as).

Outro acontecimento importante foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu em maio de 1999 na conhecida Convenção de Guatemala.

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (UNESCO, 1999, p. 2).

De acordo com Silva (2017, p.48) “O instrumento jurídico resultante deste encontro objetiva, conforme o artigo 2º, a prevenção de toda forma de discriminação contra a pessoa com deficiência e a promoção da plena inclusão à sociedade”.

Cabe ressaltar que o documento traz uma série de ações, traduzidas em 14 artigos, dos quais o artigo 1º merece destaque no que tange à definição dos termos “deficiência” e “discriminação” contra as pessoas portadoras de deficiência”:

[...] O termo ‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. 2. [...] o termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, [...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (UNESCO, 1999, p. 3).

Esse documento exige uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, e orienta procedimentos para eliminação de práticas discriminatórias e das barreiras que impedem o acesso à escolarização das pessoas com deficiência (Brasil, 2008a). Capellini (2011, p. 132) confirma essa ideia ao afirmar que “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.”

Em 2001, é estabelecida a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, a qual vai ao encontro do exposto no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948): “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

A referida declaração ressalta, em seu parágrafo 2º, que “O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável” (Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, 2001, p. 1). Dessa forma, com a participação de todos, objetiva-se “[...] identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis” (Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, 2001, p. 1).

O documento propõe que todos os ambientes sejam inclusivos, a fim de aumentar a eficiência e, por consequência, gerar economia financeira. Fica evidente, portanto, a preocupação com a possibilidade de redução de custos que a Educação Inclusiva apresenta.

De acordo com o artigo 4º, “Todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos”. A prerrogativa vale também para a educação, pois a Declaração salienta, em seu artigo 6º que: “o Congresso urge para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados currículos de todos os programas de educação e treinamento” (Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, 2001, p. 1).

Nessa direção, cumpre destacar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que contou com a participação de 192 países-membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Essa Convenção tem por diretrizes: “Proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (ONU, 2006).

Ressalta-se que “[...] o legislador internacional preocupou-se mais com a garantia de que, pessoas com deficiência possam gozar dos direitos humanos e de sua liberdade fundamental, do que propriamente em instituir novos direitos” (Nogueira, 2008, p. 26).

Reafirmando o princípio da educação como direito de todos(as), a Convenção defende que a educação deve ser voltada a todas as pessoas com ou sem deficiência. A diferença citada no documento faz referência aos suportes e recursos necessários para que a igualdade de oportunidades seja exercida (ONU, 2006). Nesse viés, dentre os propósitos da Convenção, destaca-se o Desenho Universal, que

[...] significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade

de adaptação ou projeto específico. O 'desenho universal' não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (ONU, 2006, p. 17).

Nessa ótica, cumpre destacar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), proposto por pesquisadores do Center for Applied Special Technology nos Estados Unidos, como uma proposta de se repensar os ambientes de aprendizagem, para que estes não sejam adaptados para os(as) estudantes com deficiência, mas estejam organizados de modo a promover a aprendizagem de todos(as) sem deixar de utilizar os suportes específicos a quem necessite, pois “[...] não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial” (Heredero, 2020, p. 4).

Pletsch, Souza, Rebelo e Moreira (2021, p. 20) citam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como possibilidade de “[...] acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes [...]”. Trata-se, portanto, de ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio de diferentes estratégias, pensadas e organizadas para atender às necessidades educativas de todos os estudantes, sem recortes ou adaptações curriculares. “Na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 4).

Todavia, apesar dos avanços das conquistas legais ao longo do processo histórico, os modos de organização nos contextos de ensino e aprendizagem ainda não apresentam um movimento efetivo de inclusão, e em muitas situações carregam a herança histórica da segregação e de práticas excludentes.

Nesse cenário, Laplane (2004, p. 11) indica as

[...] contradições que se evidenciam quando se consideram, por um lado, os discursos da inclusão, da educação para todos e a posição oficial que subscreve as metas das conferências de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) [...] e, por outro, o contexto da globalização com as suas exigências de qualidade, competitividade e eficiência.

Destaca-se também outro movimento importante que vai ao encontro do exposto pela autora: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada em 2015 pelos países-membros das Nações Unidas. Trata-se de um plano de ação em que são definidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com a intenção de serem adotados por todos os signatários de acordo com suas próprias

prioridades, em uma atuação de parceria global com as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e no futuro, fortalecendo a paz universal (ONU, 2015).

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. [...] Ao embarcarmos nesta jornada coletiva, comprometemo-nos que ninguém seja deixado para trás. [...] Estamos determinados a acabar com a pobreza e a fome, em todas as suas formas e dimensões, e garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável (ONU, 2016, p. 3).

A máxima de não deixar ninguém para trás reafirma a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos e enfatiza as responsabilidades dos Estados em promover esses direitos e as liberdades fundamentais para todos(as), sem distinção de qualquer natureza.

A educação é explicitamente formulada no objetivo 4 e merece destaque por “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2016, p. 18). A agenda compreende como vulneráveis

[...] todas as crianças, jovens, pessoas com deficiência (das quais mais de 80% vivem na pobreza), as pessoas que vivem com HIV/AIDS, idosos, povos indígenas, refugiados, pessoas deslocadas internamente e migrantes (ONU, 2016, p. 8).

Os objetivos e metas são indissociáveis e comprometidos em alcançar o desenvolvimento sustentável em suas três dimensões: econômica, social e ambiental (ONU, 2016).

Os 17 ODS, destacados na ilustração da Figura 1, orientam ações com vistas ao cumprimento de 169 metas estipuladas na Agenda 2030.

Figura 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: ONU (2015)

No mesmo ano, foi adotada, no Fórum Mundial de Educação (FME 2015), a Declaração de Incheon, que constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, reconhecendo a educação como fator fundamental do desenvolvimento mundial (UNESCO, 2015).

Essa declaração resultou no Marco de Ação da Educação 2030, adotado por 184 Estados-membros da UNESCO, em 4 de novembro de 2015, em Paris.

Esse documento é resultado de um esforço coletivo que envolveu consultas profundas e abrangentes, que foram conduzidas e assumidas pelos países e facilitadas pela UNESCO, bem como por outros parceiros. O roteiro de implementação para atingir as dez metas de educação é o Marco de Ação da Educação 2030, que fornece orientação aos governos e parceiros sobre como transformar os compromissos em ações (UNESCO, 2015, p. 16).

Com uma nova visão para a educação, o documento reconhece que a “[...] inclusão e a equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora [...]” (Unesco, 2015, p.7). Ainda, compromete-se a “[...] enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem [...]” (UNESCO, 2015, p. 7).

Evidencia-se, portanto, que a Declaração de Incheon (2015) está comprometida com ações que prometem fazer mudanças necessárias nas políticas de educação voltadas aos mais desfavorecidos, especialmente às pessoas com deficiência, a fim de assegurar a máxima defendida pela Agenda 2030: “Ninguém deve

ser deixado para trás” (UNESCO, 2015).

Esse percurso histórico revela importantes marcos internacionais que orientam a organização da Educação Especial em âmbito nacional, em que “[...] o Brasil reafirma [...] a garantia de acesso e permanência na educação básica a todas as crianças, independentemente de sua origem ou diversidade” (Silva, 2017, p. 55). Essa premissa desafia o sistema educacional brasileiro a reorganizar-se de modo a valorizar as diferenças como atributo essencial para o desenvolvimento humano.

2.1.1 Educação inclusiva no Brasil: o processo de escolarização das pessoas com deficiência

As décadas de 80 e 90 representam marcos significativos que impulsionaram a definição de políticas educacionais globais visando à superação da exclusão das pessoas com deficiência, assim como a defesa dos direitos humanos. No Brasil, esse movimento é evidenciado e fortalecido com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que a educação brasileira começa a receber caráter inclusivo, em seu art. 208, com a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Kassar e Rebelo (2018) sinalizam que a Constituição estabelece um conjunto de direitos sociais de acesso universal. Para Mendes (2010), a ampliação do acesso significa um grande avanço na democratização da escola e do conhecimento, na universalização do atendimento escolar e na melhoria da qualidade do ensino.

Decorrente desses movimentos, os pressupostos da escola inclusiva passam a ter maior destaque sobre as iniciativas no sistema educacional brasileiro, garantindo a matrícula na rede regular de ensino aos(as) estudantes público da Educação Especial, compreendendo, nesse contexto, estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Amplia-se, portanto, o acesso à educação a partir de um conjunto expressivo de determinações legais que vem regulamentando os direitos das pessoas com deficiência.

Vilaronga e Mendes (2017, p. 20) entendem que “Pensar inclusão escolar no Brasil do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) requer que se discutam questões relacionadas ao apoio Educacional Especializado e suas concepções”. Nessa mesma direção, Mazzotta e Sousa (2000, p. 97) afirmam que, “[...] embora constando de documentos oficiais, tais preocupações, intenções ou prerrogativas não

têm sido acompanhadas de ações que as tornem realidade”.

Convergindo com o art. 208 da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, em seu art. 54, dispõe, como dever do Estado, assegurar à criança e ao adolescente “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Esse regulamento reforça a garantia da tríade “acesso, permanência e participação”, reafirmando a necessidade da organização de sistemas educacionais inclusivos.

Sassaki (2005) defende que a garantia ao acesso, participação e aprendizado se dá por meio de adaptações que assegurem as condições necessárias para atender às diferenças em todos os requisitos do desenvolvimento humano. Assim, evidencia-se o direito à educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente das suas especificidades.

Em consonância com os documentos elencados anteriormente, em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), reafirmando que a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, com apoio especializado que contemple as especificidades dos(as) estudantes com deficiência. Trata-se do artigo 58, que define a Educação Especial como modalidade de educação escolar (Brasil, 1996).

Ainda, em seu artigo 59, a LDBEN preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos(as) estudantes “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Nesse viés, Mendes (2010, p. 106 -107) destaca que “A grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas”.

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determina, no artigo 2º, que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001a).

Diante do exposto, torna-se evidente que a oferta para essa educação deve

acontecer na sala de aula comum. No entanto, é necessário garantir condições que permitam aliar o atendimento educacional individualizado e coletivo (Bezerra, 2016, p. 278).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 2001, reforça a necessidade de imprimir esforços para as condições indicadas pela LDBEN (Lei nº 9.394/96), quando faz referência ao desenvolvimento de programas educacionais, metas e objetivos em prol de uma educação inclusiva.

O PNE estabelece, portanto, padrões mínimos de infraestrutura, disponibilização de recursos didáticos, articulação de ações para a política de educação para o trabalho, formação inicial e continuada de professores(as) e incentivo à realização de estudos e pesquisas relacionadas à área de necessidades educacionais dos(as) estudantes (Brasil, 2001b). Nessa ótica, de acordo com Garcia (2013, p. 102),

A preocupação com o atendimento aos 'educandos especiais' nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país.

Destaca-se que o documento assume a formação de professores(as) como prioridade da educação e ressalta que, na formação inicial, é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, e compreender como indispensável a formação continuada para atender às novas demandas da sociedade moderna.

Outro ponto relevante das diretrizes e metas para a melhoria na qualidade da educação é a valorização dos profissionais da educação, garantia de condições adequadas de trabalho, tempo para estudos e planejamento, piso salarial e plano de carreira do magistério (Brasil, 2001b).

Atender essa perspectiva, portanto, implica investir na formação dos(as) professores(as) no sentido de contribuir, valorizar e difundir o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, construídas, preferencialmente, nos próprios contextos de atuação docente, para que a formação não se restrinja a “[...] uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos [...]” (Mantoan, 2003, p. 42).

Impulsionando a inclusão social e educacional no Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (Brasil, 2002).

Sassaki (2009, p. 2) defende que “[...] a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana”. No que tange à dimensão comunicacional no campo da educação, o autor destaca como indispensáveis:

Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc (Sassaki, 2005, p. 4).

Esse processo compreende que a construção do conhecimento dos(as) estudantes com deficiência e a sua participação escolar são favorecidas quando há sala de recursos multifuncionais que promovam os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, conforme as necessidades de cada contexto educacional (Alves *et al.*, 2006).

Após a implementação do Plano Nacional de Educação, foi elaborado, a partir do Decreto nº 6.094/2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de fomentar meios eficazes para a diminuição das desigualdades educacionais, trazendo à tona a questão de ações específicas para a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2007).

Esse plano teve ampla divulgação nos meios de comunicação e uma recepção positiva na sociedade por tratar da qualidade do ensino das escolas de educação básica brasileiras (Saviani, 2007).

O PDE destaca que a educação “[...] tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um [...]” (Brasil, 2007). Além disso, prevê dois propósitos fundamentais para a concretização de suas metas: responsabilização e mobilização social, presentes também na Constituição Federal de 1988.

Como iniciativa para acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, em 2008, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com o objetivo de viabilizar o acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, bem como garantir-lhes a participação e a aprendizagem mediante o atendimento educacional especializado.

Essa política se destaca pelo compromisso não somente com o acesso, mas principalmente com a efetivação da participação e aprendizagem, atribuindo um novo lugar para a Educação Especial, em que o AEE é ofertado de forma complementar ao ensino comum. O documento também descreve quem é o público da Educação Especial, compreendendo, portanto, os(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Brasil, 2008a).

Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, institui, por meio do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica (Brasil, 2008b).

O documento orienta a organização do AEE e a sua oferta na escola comum, tendo “[...] como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008b, p. 1).

Nessa direção, em novembro de 2011, o Decreto nº 7.611 dispõe sobre a Educação Especial e o AEE e institui diretrizes para o Estado referentes à educação do público da Educação Especial. Assim, conforme seu artigo 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Outro avanço no percurso da construção legal dos direitos das pessoas com deficiência é a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana). Essa Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estabelece, entre as diretrizes, a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea), incluída pela Lei nº 13.977, de 2020, a fim

de garantir prioridade no atendimento e acesso aos serviços públicos e privados, principalmente nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2012).

A referida lei assume e reitera o compromisso com a “educação para todos” (Conferência de Jomtien – 1990), quando dispõe sobre a garantia da matrícula no ensino comum independente da deficiência. Trata-se do Art. 7º, que determina que “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”.

Do ponto de vista normativo, a Lei Berenice Piana trouxe várias conquistas para as pessoas com TEA, um dos principais avanços no âmbito escolar, com o direito a um “acompanhante especializado” em Educação Especial, com vistas a apoiar o trabalho pedagógico com esse(a) estudante quando comprovada a necessidade (Piloni, 2015, p. 6).

Assim, o desafio das escolas regulares é oferecer uma educação de qualidade, que compreenda as especificidades de todos(as) os(as) estudantes, inclusive os(as) com deficiência. Carvalho (2019) corrobora esse entendimento com a seguinte afirmação:

[...] quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem (Carvalho, 2019, p. 29).

Contudo, para consagrar a inclusão escolar no país, entrou em vigor, em janeiro de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) 13/146. Instituída e “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 10).

Segundo o que preconizam Setubal e Fayan (2016, p. 14), o documento “[...] organiza, em uma única lei nacional, como um verdadeiro marco regulatório para as pessoas com deficiência, direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias [...]”.

Essa lei traz um novo olhar para a deficiência, no sentido de pertencimento. Em seu capítulo IV, a LBI trata especificamente sobre o direito à educação, sendo importante ressaltar o que dispõem os artigos 27 e 28, conforme destacado no Quadro 1.

Quadro 1 – Do direito à educação constante na LBI

Artigo	Disposição
Artigo 27	“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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, p. 62).
Artigo 28	“I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015, p. 62-63).

Fonte: Adaptado Brasil (2015)

Sob a nova visão de deficiência, cabe destacar, ainda, a relevância do que especifica o art. 2º, inciso 1º, quando determina que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, ou seja, realizada por equipe multidisciplinar e interdisciplinar, considerando os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, abolindo, portanto, o modelo de avaliação biomédico baseado exclusivamente em fatores biológicos (Brasil, 2015).

Por ser a pluralidade característica da condição humana, constituída de particularidades que possibilitam a interpretação do mundo de forma individual e subjetiva, é oportuno reiterar que existem situações biopsicológicas tão singulares que evidenciam a relevância da consciência dessa diversidade nos grupos humanos (Mazzotta, 2008).

Nessa direção, cumpre destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes, de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, devem desenvolver durante sua escolaridade. O documento também indica as habilidades e competências a serem desenvolvidas, e entre as 10 competências por ele determinadas, duas fazem referência à diversidade, conforme destacado no Quadro 2.

Quadro 2 – Competências gerais previstas na BNCC referentes à diversidade

Sequência	Descrição
Competência 6	“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2017, p. 9).
Competência 9	“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 9).

Fonte: Adaptado de Brasil (2017)

Embora a BNCC defenda a valorização da diversidade, o documento não apresenta um texto específico sobre inclusão, deixando o termo subentendido nas duas competências citadas, em que a escola, em seu papel educacional e social, deve possibilitar a todos os estudantes o direito ao desenvolvimento de habilidades e competências que oportunizem a aprendizagem de todos(as). No entanto, mesmo diante da importância desse documento, ele não abrange todas as modalidades de ensino, deixando lacunas evidentes, principalmente no tocante à Educação Especial. Em relação a isso, Ferreira, Moreira e Volsi (2020, p.16-17) pontuam que:

Essas ausências e a forma em que as informações estão dispostas nessas fichas, sem detalhamento sobre os sujeitos envolvidos, escondem as correlações de forças, as disputas e as contradições no processo de elaboração da BNCC. Aparentam uma falsa ideia de consenso e de harmonia e camuflam os conflitos e as lutas que produzem o movimento da história.

Em 2017, é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que dispõe, em seu art. 5º, parágrafo 1º, que a BNCC deve contribuir na articulação e coordenação de políticas voltadas para a formação dos(as) professores(as) (Brasil, 2017).

Já a resolução CNE/CP nº 1, de 27, de outubro de 2020, reafirma o que está previsto na LDB, na Resolução nº 2/2001, no PNE (2014) e na Resolução nº 2/2017, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC Formação Continuada), tendo como referência a BNCC.

Em seu capítulo 2, que trata da política de formação continuada de professores(as), no art. 8º, define que a organização da formação continuada para professores(as) que atuam em modalidades específicas como a Educação Especial

deve atender às normas regulamentadoras do CNE, por compreender que esse campo de atuação exige saberes e práticas contextualizadas (Brasil, 2020b).

Tratar o tema educação inclusiva é muito mais complexo do que simplesmente seguir princípios legais. É necessária uma reestruturação no sistema educacional, concernente a um conjunto de ações que envolvam a formação de professores, comunidades escolares, profissionais de áreas afins, estruturas, estruturas físicas e recursos adequados (Hummel, 2007, p. 25).

Pensar o processo de escolarização das pessoas com deficiência traz expectativas em relação ao acesso à escola regular e à garantia de que essa instituição esteja de fato preparada para acolher as diferenças, de modo a promover a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes. É necessário, portanto, compreender que “[...] não existe uma única forma de aprender e tão pouco uma única forma de ensinar, mas o bom aprendizado é, aquele que envolve a inferência direta ou indireta deles, e fundamentalmente, o respeito ao modo peculiar de cada um aprender” (Vygotski, 1989, p. 22).

Na contramão das conquistas de inclusão das últimas décadas, em 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502/2020 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com o objetivo de ampliar o atendimento de estudantes com demandas específicas e implementar programas com foco na Educação Especial (Brasil, 2020a). Esse documento retoma a ideia de escolas segregadoras e excludentes, como evidencia o artigo 2º, ao considerar:

VI – escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (Brasil, 2020, p. 2).

Fica claro, portanto, que o governo exime sua responsabilidade com a inclusão e reforça uma ideia segregacionista, induzindo e estimulando as famílias a matriculem seus filhos nas escolas especiais. Nessa perspectiva,

O Decreto Presidencial representa um retrocesso significativo da luta pela inclusão e diversidade, representando o retorno a um paradigma antigo e já extremamente ultrapassado, ficando evidente a segregação de estudantes em classes e escolas especiais, estimulando o preconceito e a exclusão dos estudantes com deficiência, ferindo o princípio constitucional da igualdade e equidade (UNCME, 2020, p. 3).

Nesse viés, Bezerra (2016, p. 278) enfatiza que “[...] não cabe, porém, retroceder na história, segregando os alunos com deficiência ou outras ‘diferenças’ em instituições que os privem da apropriação do saber elaborado [...]”.

Por considerar que a PNEE (2020) poderia fundamentar e originar novas políticas públicas capazes de fragilizar o princípio da inclusão previsto nos marcos legais brasileiros, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a LBI (2015), o referido decreto foi finalmente suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em janeiro de 2023.

Por sua vez, em novembro de 2021, é sancionada a Lei nº 14.254, que dispõe sobre o acompanhamento integral para estudantes com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Em seu parágrafo único, prevê a “Identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde” (Brasil, 2021).

Logo, assume-se o compromisso em garantir o acompanhamento integral com vistas à garantia do pleno desenvolvimento dos(as) estudantes com transtornos de aprendizagem. Nessa perspectiva, cumpre ressaltar que:

Os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021).

Ainda em janeiro de 2023, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) completou 15 anos e, em novembro do referido ano, houve um movimento importante por parte do governo federal, que, sob coordenação do Ministério da Educação (MEC), lançou o Plano de Afirmção e Fortalecimento da PNEEPEI.

Com novos investimentos, o objetivo é ampliar e qualificar a escolarização do público da Educação Especial em classes comuns no ensino regular. Para sua consolidação, o Plano de Afirmção e Fortalecimento conta com quatro eixos: Expansão do Acesso; Qualidade e Permanência; Produção de Conhecimento e Formação de professores(as) (Brasil, 2008).

Apesar de a cerimônia de lançamento desse plano gerar expectativa com o

compromisso assumido com a Educação Inclusiva, as ações previstas ainda não foram expressas em documentos oficiais.

A Educação Inclusiva compreende a subjetividade humana, que implica, entre outras ações, mudanças significativas na estrutura, na organização e no funcionamento das escolas, na formação dos(as) professores(as) e no apoio às famílias e aos(as) estudantes com deficiência.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

A ideia de Educação Especial no estado de Santa Catarina iniciou-se oficialmente em 1957, com o funcionamento de uma classe especial denominada Grupo Escolar Barreiros Filho (Santa Catarina, 2009). Com a expansão dos serviços de Educação Especial, em 1968, o estado de Santa Catarina implantou, por meio da Lei nº 4.156, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em caráter beneficente, instrutivo e científico, sendo a “[...] primeira instituição pública estadual responsável pela definição e coordenação da política de educação especial [...]” (Santa Catarina, 2009, p. 5).

Os objetivos da Fundação Catarinense de Educação Especial estão legalmente alicerçados na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na Constituição Estadual, na Resolução nº 112/2006 do Conselho Estadual de Educação, na Lei Complementar Estadual nº 381/2007 e nas convenções internacionais (Santa Catarina, 2009). São objetivos da FCEE:

- I - desenvolver, em articulação com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a política estadual de educação especial e de atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;
- II - fomentar, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico na área de educação especial;
- III - formular políticas para promover a inclusão social da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;
- IV - prestar, direta ou indiretamente, assistência técnica a entidades públicas ou privadas que mantenham qualquer vinculação com a pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades;
- V - promover, em parceria com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, a articulação entre as entidades públicas e privadas para formulação, elaboração e execução de programas, projetos e serviços integrados, com vistas ao desenvolvimento permanente do atendimento à pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (Santa Catarina, 2009, p. 13).

No ano de 1977, a FCEE elaborou e executou o projeto-piloto “Montagem de currículo para a educação especial: criação de classes especiais”. Esse projeto teve por objetivo implantar classes especiais nas escolas da rede regular de ensino.

Desse modo, foram fixadas novas diretrizes para implementação das classes especiais pelo “Programa de ação integrada para o atendimento do excepcional em Santa Catarina” (1978), que tinha como objetivo “[...] atender alunos deficientes mentais educáveis em classes especiais nos estabelecimentos da rede oficial de ensino” (Santa Catarina, 2002, p. 35).

Em 1987, o processo de inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino ganha destaque com a deflagração da matrícula compulsória, que determinou às escolas a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em idade escolar, independentemente das suas características. Apesar dessa determinação, muitas crianças não tinham acesso à escola, desencadeando o Plano de Ação da Secretaria Estadual de Educação (SED) para o quadriênio 1998-1991 (Santa Catarina, 2009).

Esse plano previa a garantia de escolarização básica para todas as crianças em idade escolar com diretrizes específicas ao atendimento de estudantes com deficiência, garantindo-lhes acesso e permanência no ensino comum mediante a expansão de alternativas de atendimento, como salas de recursos, implementação de equipes regionais de Educação Especial, capacitação de professores e reorganização curricular para elaboração da proposta curricular do estado (Santa Catarina, 2009).

Apesar dessas ações, a Proposta Curricular de Santa Catarina aprovada no final do quadriênio (1991) não contemplou a Educação Especial. Somente no ano de 1996, por meio da Resolução nº 01 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que o estado oficializou a Política de Educação Especial, fixando as normas para a Educação Especial na rede regular de ensino (Santa Catarina, 2009).

Diante das reformas educacionais brasileiras e com a expansão dos serviços de Educação Especial em âmbito nacional, o estado de Santa Catarina, com a intenção de efetivar e seguir as orientações nacionais baseadas nos preceitos legais, no ano de 2006, por meio da Secretaria de Educação do Estado (SED) em parceria com a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituiu o documento que define a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, denominando as salas de recursos multifuncionais como Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), que teve como objetivo promover o “[...]”

atendimento das especificidades dos educandos com deficiência, com condutas típicas e, com altas habilidades matriculados na rede regular de ensino” (Santa Catarina, 2006a).

Essa política passou por uma atualização conceitual quando editada e publicada em 2009, em que se mantiveram alguns serviços e instituíram-se novas diretrizes, sendo elas: a) Público: estudantes com diagnóstico de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e altas habilidades/superdotação; b) Serviço de Atendimento Especializado (SAESP); c) Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), com caráter complementar e suplementar, disponibilizado nas suas especificidades; d) Atendimento em Classe: profissionais da Educação Especial atendendo concomitantemente a frequência do estudante na rede regular de ensino (Santa Catarina, 2009).

Ainda no ano de 2006, foi instituído pela SED e pela FCEE, o Programa Pedagógico que estabelece as diretrizes dos serviços de Educação Especial no estado com vistas à qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes da Educação Especial, matriculados na rede regular de ensino, sendo fixadas as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina por meio da Resolução nº 112/CEE/2006 do Conselho Estadual de Educação (Santa Catarina, 2006b). Esses documentos orientam a rede estadual de ensino quanto às diretrizes dos serviços disponibilizados aos estudantes da Educação Especial.

No contexto normativo do estado de Santa Catarina, destaca-se também a Proposta Curricular do Estado (2008) atualizada em 2014, que compreende “[...] a diversidade como princípio formativo e elemento fundante da atualização curricular” (Santa Catarina, 2014, p. 54). Vale ressaltar que a primeira versão em 2008 não tratava sobre a Educação Especial, o que em sua nova versão fica evidente quando assume que

[...] a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação demanda uma nova organização do trabalho pedagógico a partir da compreensão que se tem sobre diferença na escola e, consequentemente, sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Santa Catarina, 2014, p. 69).

Sobre a atualização curricular presente nessa proposta, o Currículo do

Território Catarinense (2019), alicerçado pela Base Comum Curricular (BNCC) de 2017, traz a diversidade como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem através de Temas Transversais e enfatiza que estes devem estar contemplados no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Assim, a diversidade aparece como elemento fundante da atualização curricular. O documento também aborda o processo avaliativo e destaca a importância de o professor reavaliar sua prática pedagógica, na qual deve considerar a diversidade presente no ambiente escolar, permitindo aos(as) estudantes construir o conhecimento de maneira significativa e efetiva (Santa Catarina, 2019).

Para tanto, a organização curricular no território catarinense enfatiza a obrigatoriedade do

[...] ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas; e também para aqueles que se reconstróem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual (Santa Catarina, 2014, p. 57).

Desse modo, a diversidade passa a ser reconhecida como característica da espécie humana, cujas experiências históricas e culturais são construídas genuinamente, em que os(as) sujeitos(as) possuem personalidades únicas, mas também percebem o mundo de diferentes formas (Santa Catarina, 2014).

Por meio da Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, o estado aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE), que define a mesma meta prevista do Plano Nacional de Educação (PNE):

Universalizar, para o público da educação especial de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, 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 e serviços especializados, públicos ou conveniados (Santa Catarina, 2015, p. 35).

Diante das mudanças no cenário educacional em âmbito nacional, materializadas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014), no Plano Estadual de Educação – PEE (2015) e na Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015), a Secretaria de Estado da Educação e a Fundação Catarinense de Educação Especial solicitaram ao Conselho Estadual de Educação a alteração da Resolução nº 112/CEE/2006 para a

Resolução nº 100/CEE/2016. Contribuíram para a revisão e atualização do documento, os Conselheiros do Conselho Estadual de Educação, a Federação das APAEs, a FCEE, a SED e o Ministério Público (Santa Catarina, 2018).

Entre as inovações incorporadas, houve a substituição da nomenclatura do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), mantendo seus objetivos e dinâmica de atendimento, o que “[...] significa dizer que esse serviço é misto na oferta, mas específico no atendimento (complementar ou suplementar, não substitutivo do ensino regular nem como reforço escolar)” (Santa Catarina, 2018, p. 26).

Ainda, de acordo com o que estabelece a Resolução nº 100/2016, a “[...] Rede Pública Estadual oferece os Serviços Especializados de Segundo Professor de Turma, Professor Bilíngue, Intérprete da Libras, bem como, o Atendimento Educacional Especializado/AEE e o Instrutor da Libras” (Santa Catarina, 2016).

Nessa nova Resolução, o estudante com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) continua público da Educação, sendo elegível¹ para frequentar o AEE, no entanto não possui mais o direito ao(a) segundo(a) professor(a) de turma. Dessa forma, o(a) professor(a) do AEE fica incumbido(a) de assessorar e orientar os(as) professores(as) da sala de aula comum quanto às práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos(as) estudantes com TDAH (Santa Catarina, 2016).

Diante desse contexto, cumpre destacar, de acordo com o documento supracitado, quais são os serviços especializados disponibilizados e quem são os estudantes que são elegíveis para cada atendimento, conforme exposto no Quadro 3.

¹ Termo utilizado na legislação do estado de Santa Catarina, e refere-se aos estudantes público da Educação Especial

Quadro 3 – Serviços especializados e estudantes atendidos

(continua)

Serviços especializados	Estudantes atendidos
Professor de Educação Especial (Segundo Professor de turma)	Disponibilizado nas turmas, com matrícula e frequência de estudantes com diagnóstico de Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Visual, Transtorno do Espectro Autista ou Deficiência Múltipla que apresentem limitações no desempenho de atividades nas áreas de aprendizagem e aplicação do conhecimento, execução de tarefas e exigências gerais, comunicação, interações e relacionamentos interpessoais, estando estas associadas ou não com limitações no desempenho de atividades nas áreas de autocuidado e mobilidade, e que restringem, de forma significativa, sua participação no contexto escolar, mediante emissão de parecer pela Fundação Catarinense de Educação Especial/FCEE.
Professor Bilíngue	Disponibilizado aos estudantes surdos.
Intérprete da Libras	Disponibilizado aos estudantes surdos usuários da Libras como primeira língua, que já possuem fluência.
Professor de Libras	Disponibilizado para atender os estudantes surdos no Atendimento Educacional Especializado, no contraturno escolar e para realizar cursos de formação em Libras para toda a comunidade escolar.
Guia Intérprete	Disponibilizado para estudantes com surdocegueira, usuários e com fluência na Libras (nas diferentes modalidades).
Professor de Libras para Escola e/ou Turmas Bilíngues exclusivas para Surdos	Disponibilizado para as Escolas Bilíngues para surdos e/ou Turmas Bilíngues para surdos, em escolas de Educação Básica.
Orientador de Convivência Bilíngue	Disponibilizado para as Escolas Bilíngues para surdos e/ou Turmas Bilíngues exclusivas para surdos, em escolas de Educação Básica.
Profissional de Apoio Escolar	Disponibilizado para atuar junto aos estudantes com Deficiência Física, Deficiência Múltipla ou Transtorno do Espectro Autista que apresentem limitações no desempenho de atividades nas áreas de autocuidado e mobilidade, que não necessitem da atuação do Professor de Educação Especial.

Quadro 3 – Serviços especializados e estudantes atendidos

(conclusão)

Serviços especializados	Estudantes atendidos
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Disponibilizado na rede regular de ensino, no contraturno, com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes público da educação especial, não se configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar;
Escola Bilíngue para surdos/Turma Bilíngue para surdos	Opção disponibilizada exclusivamente aos estudantes surdos, matriculados nas escolas de Educação Básica.

Fonte: Adaptado de: Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (2016)

De acordo com o documento, os serviços especializados de Educação Especial no estado de Santa Catarina são diversificados e oferecidos por meio das instituições conveniadas com a Fundação Catarinense de Educação Especial para atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência. Os atendimentos aos(as) estudantes matriculados(as) no ensino comum possuem caráter de apoio, complemento ou suplemento.

2.2.1 Atribuições do(a) segundo(a) professor(a) de turma

O(a) segundo(a) professor(a) de turma é disponibilizado em turmas que com matrícula e frequência de estudantes que fazem parte do público da Educação Especial. Esse serviço é disponibilizado em turmas do ensino comum na rede estadual mediante emissão e aprovação de parecer pela Fundação Catarinense de Educação Especial/FCEE (Santa Catarina, 2009). De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina, compete ao(à) segundo(a) professor(a) de turma as seguintes atribuições:

[...] planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental; propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas; participar do conselho de classe; tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental; participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP; participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE; sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial; cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; participar de capacitações na área de educação (Santa Catarina, 2009, p. 17).

Desse modo, o segundo professor de turma deve ser capacitado para dar suporte ao professor regente, de modo a identificar as necessidades educacionais e propiciar a aprendizagem dos estudantes (Buss; Giacomazzo, 2019).

Cumprе ressaltar que, nas turmas dos Anos Iniciais, esse profissional – que deve ser preferencialmente habilitado em Educação Especial – atua como corregente do(a) professor(a) regente da sala de aula comum, acompanhando e participando do processo de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes. Já nos Anos Finais e Ensino Médio, o(a) segundo(a) professor(a) de turma tem como função apoiar os(as) professores(as) regentes no desenvolvimento das atividades. Contudo, em ambas as atuações, é atribuição deste profissional trabalhar de forma colaborativa com os demais professores da sala de aula comum.

2.2.2 Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado em Santa Catarina

Desde a publicação da Política de Educação Especial de Santa Catarina, no ano de 2006, e sua atualização no ano de 2009, com o crescente número de estudantes com deficiência, a FCEE e a SED/SC, como órgãos responsáveis pela Educação Especial no estado, avançaram nas ações voltadas à orientação de professores(as) e de gestores(as) de escolas de Educação Básica para a oferta do AEE.

Em consonância com suas atribuições relacionadas à Política de Educação Especial de Santa Catarina, elaboraram as Diretrizes para o AEE na rede regular de ensino de Santa Catarina (Santa Catarina, 2021). Esse documento tem como objetivos:

[...] Fomentar a implementação do serviço de AEE nas escolas da rede regular de ensino; • Orientar a prática pedagógica para o AEE, no que tange a metodologias, técnicas, estratégias e recursos que podem ser utilizados pelo professor deste serviço (Santa Catarina, 2021, p. 11).

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino do estado de Santa Catarina configura-se como um serviço disponibilizado pela escola a fim de oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Conforme as Diretrizes (2021), os estudantes que são público da Educação

Especial experimentam muitas barreiras que podem interferir em seu processo de aprendizagem. Além disso, “[...] as atividades desenvolvidas no AEE não têm caráter de ensino substitutivo, nem de reforço escolar, mas, sim, de complementação e/ou suplementação da formação desses estudantes” (Santa Catarina, 2021, p. 19).

Para melhor compreensão, o documento define que

A complementação refere-se ao conjunto de métodos, estratégias e/ou recursos de acessibilidade que permita aos estudantes com deficiências e transtornos acessarem o currículo escolar. A suplementação refere-se ao conjunto de estratégias de enriquecimento curricular desenvolvido para os estudantes com AH/SD (Santa Catarina, 2021, p. 19).

Em face disso, esse serviço deve disponibilizar recursos, estratégias e métodos que eliminem as barreiras presentes no contexto escolar, de modo a promover o acesso ao conhecimento aos estudantes com deficiência. Os atendimentos devem ocorrer no contraturno escolar com profissional especializado, e “[...] cada profissional que dele participa possui, igualmente, funções distintas a serem desempenhadas nos processos pertinentes a esse serviço” (Santa Catarina, 2021, p. 136).

O Quadro 4, a seguir, lista as atribuições do(a) professor(a) do AEE em relação ao atendimento ao(s) estudantes(s), às assessorias e orientações na escola e à organização do espaço e da documentação dos estudantes, previstas no documento Política de Educação Especial (Santa Catarina, 2018). Destaca-se que são previstas também outras atribuições nas Diretrizes, específicas de cada área de atendimento (Santa Catarina, 2021).

Quadro 4 – Atribuições do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado

(continua)

Atendimento	Atribuições
Aos estudantes	a) Realizar avaliação inicial do estudante para planejamento do atendimento; b) Elaborar e executar planejamento de atividades, conforme as especificidades; dos estudantes; c) Elaborar relatório pedagógico descritivo do desenvolvimento de cada estudante; d) Realizar avaliação processual para analisar o desenvolvimento do estudante e revisão do planejamento; e) Avaliar e decidir, em articulação com equipe técnico-pedagógica da escola, o desligamento do(s) estudante(s) deste serviço.

Quadro 4 – Atribuições do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado

(conclusão)

Atendimento	Atribuições
Organização do espaço e da documentação dos estudantes	a) Zelar para que os materiais da sala de recursos multifuncionais cedidos pelo Ministério da Educação (MEC) sejam de uso exclusivo dos estudantes, público da Educação Especial, os quais devem permanecer na sala do AEE, bem como pela sua preservação. Caso algum material seja emprestado para uso na sala de aula dos demais estudantes, cabe ao professor do AEE controlar esta movimentação; b) Realizar um levantamento, a cada início e final de ano letivo, dos materiais e recursos da sala do AEE, que deverá ser entregue à direção da unidade escolar; c) Organizar a sala do AEE de acordo com as especificidades de cada grupo de atendimento, procurando evitar a exposição do estudante a muitos estímulos que podem interferir no desenvolvimento das atividades; d) Organizar um arquivo de cada estudante contendo todos os documentos atualizados: cópia do diagnóstico, parecer de inclusão emitido pela equipe técnica da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e Secretaria de Estado da Educação (SED), relatório de cada assessoria/orientação realizada na escola, avaliação inicial, planejamento, registros dos atendimentos e relatório final. Este arquivo deve permanecer na sala do AEE com cópia na secretaria da escola que o estudante está matriculado.

Fonte: Santa Catarina (2018)

Desse modo, conforme determinam as Diretrizes, cumpre ressaltar que o serviço de AEE não se restringe às estratégias para a intervenção com o estudante, compreende também a busca pelo conhecimento na área de atuação, em assessorias e em orientações aos pais, professores e à escola em geral (Santa Catarina, 2021).

Nessa perspectiva, o documento apresenta o trabalho colaborativo como uma estratégia

[...] que visa a parceria entre os professores do AEE e aqueles do ensino comum com o intuito de que planejem, conjuntamente, as ações de sala de aula. O professor do AEE deve auxiliar o professor do ensino comum na elaboração de adaptações curriculares que promovam o desenvolvimento escolar, social e de aprendizagem do estudante [...] (Sant, 2024a Catarina, 2021, p. 47).

Por outro lado, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) ressaltam que a proposta de colaboração não consiste tão somente no trabalho centrado no estudante com deficiência, ela deve ser pensada na garantia da aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes.

2.2.3 Educação Especial Inclusiva no município de Porto União

De acordo com o histórico da Secretaria Municipal de Educação de Porto União, por um bom período de tempo não houve uma pessoa exclusivamente responsável pelo setor da educação no município, em consequência, não existem

registros precisos sobre a sua organização. Em face disso, os insumos destinados à educação eram da competência do secretário e do prefeito, sendo o acompanhamento e a orientação pedagógica responsabilidade da Inspeção Escolar do Estado (Porto União, 2015a).

A primeira escola pública de Porto União foi criada entre os anos de 1870 e 1876. Em 1929, Porto União contava com treze escolas primárias, as quais eram assim distribuídas: oito escolas estaduais e cinco particulares. Nesse período, a rede de ensino em Porto União contava com uma estrutura invejável por ser um município em desenvolvimento no interior do estado catarinense (Porto União, 2004, p. 208).

No dia 22 de agosto de 1973, foi criado o cargo de Chefe do Departamento de Educação e Cultura, que, por sua vez, no ano de 1993 passou a ser chamado de Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo designado pelo cargo de Secretário de Educação.

Atendendo aos princípios das Constituições Federal e Estadual, por meio das normas estabelecidas na Lei Orgânica (2001), o município de Porto União assume o seu compromisso com a educação mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; III - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares, de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IV - profissionais na educação em número suficiente à demanda escolar; V - condições físicas para o funcionamento das escolas; VI - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Porto União, 2001).

Em 2009, o Conselho Municipal de Educação resolve, mediante a Resolução nº 004, fixar normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino, comprometendo-se a disponibilizar serviços especializados no ensino regular quando necessário, sendo eles: professor intérprete; professor bilíngue; instrutor da Língua Brasileira de Sinais; segundo professor de turma; acompanhante terapêutico; técnico na área da saúde; serviço de Atendimento Educacional Especializado; equipe multidisciplinar; assessoramento sistemático às escolas (Porto União, 2009).

Resultado de um esforço coletivo, é aprovado, através da Lei nº 4.323, de 12 de maio de 2015, o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência por 10 (dez) anos, a contar da data da sua publicação. O PME foi construído observando todas as prescrições do Plano Nacional e Estadual de Educação: “[...] são elencadas as metas

e estratégias às quais o Município de Porto União, por meio de seus governos e da sociedade civil organizada, se compromete pelos próximos 10 anos” (Porto União, 2015b).

Dentre as metas previstas do PME, merece destaque a meta III – que cita a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, que é reafirmada pela meta XI com a “[...] garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (Porto União, 2015b).

Desse modo, a organização dos sistemas de ensino para uma “[...] educação inclusiva deve ser vigilante das necessidades e demandas dos diferentes atores sociais que compõem uma escola” (Vílchez, 2018, p. 17).

Nessa direção, em 2016 é homologada a Resolução nº 003, que estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Porto União, garantindo

I - a matrícula das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando que a educação constitui direito humano incondicional e inalienável; II - um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III - a não exclusão sob alegação de deficiência; IV - oferta de apoio necessário, com vistas a facilitar o efetivo acesso, participação e aprendizagem (Porto União, 2016).

O documento faz menção aos(as) profissionais de apoio a estudantes com deficiência e estabelece a articulação do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado com os(as) professores(as) da sala de aula comum, com vistas à promoção da participação de todos os estudantes nas atividades escolares. Sendo concedido “[...] profissional de apoio sempre que a necessidade individual do educando assim o exigir, visando à acessibilidade, às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (Porto União, 2016, p. 4).

Com relação às atribuições do profissional de apoio, o documento descreve que

[...] Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo educando, relacionadas à sua funcionalidade e não a condição de deficiência. b) O profissional de apoio não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares. c)

Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao estudante público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste estudante (Porto União, 2016, p. 4 - 5).

Em seu artigo 16, determina que “[...] os profissionais que atuam com estudantes público-alvo da educação especial deverão estar qualificados para o exercício da função e permanentemente atualizados”; no entanto, nota-se que essa Resolução não faz referência a um(a) professor(a) especializado(a) em Educação Especial para atuar na sala de aula comum junto ao(à) professor(a) regente, como prevê a Resolução nº 004/2009, anteriormente citada, em que o município se compromete em disponibilizar esse profissional, divergindo também do disposto pelo parecer 17/2001 CNE quanto à organização da sala de aula comum e ao apoio especializado, que deverá ocorrer

[...] mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001a, p. 22).

Em 15 de outubro de 2018, é homologado, por meio do Decreto nº 567, o Documento Referência para construção dos Regimentos Escolares das Unidades educacionais que fazem parte do Sistema Municipal de Ensino de Porto União – SC.

Importante destacar o Capítulo II desse Regimento, que, em seu artigo 5º, discorre sobre os Princípios Gerais da Educação, em que a instituição de ensino deve garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na rede pública, com a garantia de uma educação de qualidade, sem qualquer forma de discriminação e segregação (Porto União, 2018).

Nessa perspectiva, o documento define os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados, de acordo com as necessidades individuais dos educandos; 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; IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Porto União, 2018, p. 17).

No que se refere às atribuições, o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado deve estabelecer articulação com os(as) professores(as) sala de aula

comum, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas à participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares (Porto União, 2018).

A Seção VII do documento trata dos profissionais de apoio e estagiários:

Dentre os serviços de Educação Especial que os Sistemas de Ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para a promoção de acessibilidade de locomoção, às comunicações e para atendimento às necessidades específicas dos educandos e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, de acordo com Nota Técnica do MEC nº 019, de 8 de setembro de 2010 (Porto União, 2018, p. 34).

De acordo com a Nota Técnica do MEC nº 019, de 8 de setembro de 2010, “[...] não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno” (MEC, 2010, p. 2).

Já as Salas de Recursos Multifuncionais mantidas pela Prefeitura, conforme o Regimento Interno, “[...] seguem os princípios do Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Porto União, 2018).

O documento sugere que esses espaços são na própria escola de ensino comum, os quais são destinados ao Atendimento Educacional Especializado e possuem “[...] equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial [...]” (Porto União, 2018).

Considerando as Propostas Pedagógicas Curriculares elaboradas pelos profissionais da educação do município de Porto União (2015) e alinhadas aos objetivos da Base Comum Curricular (2016), entre outros documentos oficiais nacional e estadual, em 2022 foram construídas as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC. Fizeram parte desse processo professores, pedagogas, diretores ou gestores escolares vinculados ao Sistema Municipal de Ensino de Porto União e professores assessores, todos com titulação acadêmica e formação específica (Porto União, 2022).

[...] as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC se constituem em um documento normativo e organizador das práticas pedagógicas, as quais devem ser concretizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada Núcleo Educacional do nosso município, a fim de promover e garantir o desenvolvimento e as aprendizagens de todos os estudantes (Porto União, 2022).

As Diretrizes consideram as necessidades de diferentes grupos de estudantes, bem como o contexto social em que estão inseridos, e prevê metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas, destacando a importância do comprometimento dos professores com o gerenciamento das ferramentas de inovações e a organização do processo educativo, que deve ocorrer a partir do planejamento das ações educativas, respeitando as necessidades individuais e coletivas (Porto União, 2022).

Atualmente, a rede municipal de ensino conta com uma estrutura com 14 Núcleos de Educação Infantil, 7 Núcleos de Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), dos quais 3 contemplam o Ensino Fundamental II (Anos Finais) e a Educação de Jovens e Adultos, atendendo aproximadamente 2.233 estudantes. Ainda, no município há 5 escolas estaduais, que atendem aproximadamente 2.500 estudantes do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio.

Através do breve histórico disponível no site da Secretaria Municipal de Educação, identificamos que esta

[...] vem passando por muitas transformações e reestruturação para dar conta dos novos desafios educacionais e está em processo de constituição de novos setores exemplo: financeiro, de inclusão, educação de jovens e adultos, núcleo tecnológico municipal e outros, fato esse, que não possui ainda um organograma definido (Porto União, 2022).

Devido à ausência de organização dos documentos que orientam a educação no município de Porto União, principalmente no que se refere à Educação Especial da rede, não obtivemos dados que contribuíssem de modo significativo para o estudo.

3 O PLANEJAMENTO COLABORATIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

As discussões que marcam o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência trazem expectativas em relação ao acesso à escola comum e à garantia de que essa instituição esteja de fato organizada para acolher as diferenças, de modo a promover a aprendizagem de todos os estudantes, compreendendo e atendendo às suas necessidades.

Com o propósito de fortalecer a educação inclusiva, recorreremos ao planejamento colaborativo como possibilidade de articulação entre os(as) professores(as) do AEE da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a) de turma. Destacamos que a LDB nº 9394/96 faz menção ao ato de articular, quando estabelece, em seu artigo 13, que os(as) professores(as) devem “[...] colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

Nessa ótica, o parecer CNE/CEB 17/2001 reforça os princípios gerais da educação das pessoas com deficiência delineados pela lei anteriormente citada, “[...] tendo como eixo norteador a elaboração do projeto pedagógico da escola, que incorpora essa modalidade de educação escolar em articulação com a família e a comunidade” (Brasil, 2001a). Da mesma forma, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 reafirma que o(a) professor(a) especializado(a) deve

“[...] estabelecer articulação com o professor de 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, p. 3).

Nessa direção, autores como Damiani (2008) e Roldão (2007) defendem que o trabalho colaborativo nas escolas apresenta grande potencial para enriquecer as práticas pedagógicas com vistas à educação inclusiva e de qualidade.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) citam o Ensino Colaborativo como

[...] uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2018, p. 46).

Diante do exposto, cumpre conceituar trabalho colaborativo e ensino colaborativo, que, apesar de apresentarem características similares, possuem definições distintas nas práticas de ensino.

Damiani (2008, p. 214) conceitua o Trabalho Colaborativo como uma atividade em que “[...] todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto [...]”. De igual modo, Roldão (2007, p. 27) pontua que essa prática “[...] estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhores resultados visados”.

Já sobre o Ensino Colaborativo, Capellini e Zerbato (2019, p. 35) afirmam que este “[...] envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre o professor de Ensino Comum e professor de Educação Especial”.

Ressaltamos que uma escola inclusiva requer ações colaborativas que ampliem as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes. Carrilho (2011, p. 37) pontua que a colaboração permite aos(as) professores(as) “[...] aprender uns com os outros numa partilha de saberes e ampliar o conjunto das suas competências”.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 419) provocam algumas reflexões quanto à organização coletiva do ambiente de trabalho e alertam que a escola, enquanto instituição social, possui como objetivo “[...] o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem de conteúdos [...] para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem [...]”.

Os autores enfatizam que a organização da escola precisa favorecer o trabalho do professor, e uma escola bem organizada cria e assegura condições para que os professores desempenhem bem seu papel e, por consequência, promovam a aprendizagem dos estudantes (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Também acrescentam que estudos realizados diversos autores revelam algumas características, dentre as quais se destaca o papel da direção e coordenação pedagógica na articulação do trabalho de todos os professores, resultando em melhor desempenho em suas aulas:

Vê-se que os professores precisam fazer a sua parte, de modo que contribuam para o funcionamento da escola. Cabe-lhes entender que trabalham em parceria com seus colegas, que participam de um sistema de organização e de gestão, que há necessidade de definir práticas comuns com relação aos alunos, à conduta docente na sala de aula, às formas de relacionamento com os alunos, funcionários e pais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 430).

Esse posicionamento traz reflexões quanto ao papel do(a) professor(a) na construção de um ambiente inclusivo, para que, além do acesso e permanência no ensino comum, seja garantida a participação dos estudantes com deficiência, como apontam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 43), ao afirmarem que

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

Capellini (2004) afirma que ainda não há uma cultura colaborativa nas escolas, no entanto as práticas colaborativas são “[...] apontadas na literatura estrangeira como promissoras no processo de inclusão escolar [...]” (Capellini, 2004, p. 85). Isso evidencia a importância do trabalho entre pares, em que os(as) professores(as) se sintam encorajados(as) e valorizados(as) por compartilhar seus conhecimentos e experiências. Assim, as instituições de ensino desempenham um papel fundamental ao incentivar e apoiar a articulação entre esses profissionais, por meio de estratégias que promovam a construção de uma rede colaborativa.

Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada (Damiani, 2008, p. 217).

Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que o trabalho individualizado na escola não apresenta respostas reais para o ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, e o trabalho baseado na articulação de saberes dos profissionais da educação vem sendo “[...] apontado como parte de um conjunto de propostas efetivas para a inclusão escolar por muitas pesquisas já desenvolvidas no Brasil” (Zanata, 2004; Capellini, 2004; Rebelo, 2012; Vilaronga, 2014; Zerbato, 2018).

Essas afirmações também são evidenciadas em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 514), os quais enfatizam que “[...] o trabalho em equipe é o oposto daquele em que cada professor resolve tudo sozinho e pouco se comunica com os colegas sobre sua atividade [...]”. Essa parceria “[...] supõe objetivos e metas coletivas e a responsabilidade individual de cada membro da equipe ao pôr as decisões em prática [...]” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 514). Desse modo, “[...] é importante observar

que, ao valorizar o trabalho colaborativo, não se nega a importância da atividade individual na docência (Damiani, 2008, p. 219).

É relevante destacar que, para que esse suporte aconteça, é necessário haver o Atendimento Educacional Especializado na escola, no entanto a construção de um ambiente inclusivo implica ações colaborativas que não se restrinjam somente ao profissional do AEE. Conforme Christo (2019), o trabalho baseado somente no AEE “[...] só acomoda a diferença e reforça o distanciamento existente entre os professores da educação especial e os professores da sala regular” (Christo, 2019, p. 158).

Trata-se de “[...] qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte de sua jornada escolar” (Vilaronga, 2017, p. 20). Isso implica dispor de diferentes estratégias que respondam às necessidades educativas na sala de aula.

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148).

Vilaronga e Mendes alertam em relação ao “[...] termo atendimento educacional especializado (AEE) que, costumeiramente, é utilizado como sinônimo do atendimento realizado em contraturno, na sala de recursos multifuncionais [...]” (Vilaronga; Mendes, 2017, p. 20). As autoras ainda questionam: “[...] é somente neste espaço que é oferecido o trabalho especializado para o aluno PAEE? O trabalho realizado em sala comum também não se trata de um AEE?” (Vilaronga; Mendes, 2017, p. 20).

Essa perspectiva lança um novo olhar para o AEE, sendo este visto não como um espaço isolado dentro da escola, mas como um serviço de apoio, que promove ações que beneficiem o aprendizado dos(as) estudantes na sua totalidade.

Definitivamente, essa não é uma atribuição exclusiva do professor de AEE, esse processo envolve todos os atores da escola, porque desenvolvem, conscientemente ou não, culturas, políticas e práticas que vão regendo o cotidiano escolar (Santiago; Santos, 2015).

Nesse sentido, ressaltamos o importante papel da equipe pedagógica, como revelam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ao sinalizarem a necessidade em construir uma *“comunidade de aprendizagem”*

A expressão *comunidade de aprendizagem* está associada à ideia de participação ativa de professores, pedagogos e alunos – por meio de reuniões, debates, aulas, atividades extraclasse – nas decisões relacionadas com a vida da escola, com os conteúdos, com os processos de ensino, com as atividades escolares de variada natureza, com a avaliação [...]” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 518).

Trabalhar de forma colaborativa, portanto, exige a participação efetiva dos(as) professores(as), para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e propiciem a participação ativa de todos os estudantes, valorizando e respeitando as diferentes formas de aprender.

[...] o professor da classe comum e o professor da Educação Especial definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e o aprendizado a todos os alunos, com deficiência ou não (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 37).

Garantir às pessoas com deficiência acesso ao currículo implica organizar um espaço para reflexão e planejamento em conjunto, em que os(as) professores(as), tanto do ensino comum quanto da Educação Especial, desenvolvam práticas colaborativas, pois “[...] pensar sobre a ação possível, ou sobre a já realizada, é guiar a ação futura com uma sabedoria prudente na previsão ou planejamento da mesma [...]” (Capellini; Mendes, 2007, p. 126).

Nesse contexto, ressaltamos aqui as palavras de Freire (2000, p. 102), segundo o qual

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

O cerne do planejamento colaborativo, portanto, é a ideia de que os(as) professores(as) possam se unir para compartilhar ideias, trocar experiências, debater estratégias de ensino e construir planos de aula conjuntos. É por meio do planejamento que os(as) professores prevêm suas ações e orientam a sua prática, assim, é importante considerar um planejamento flexível, que possibilite também aos(a) estudantes a participação nele.

O planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou seja, é um ato permeado por um processo de avaliação e revisão em que interrogamos: Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando a

participação? (Santiago; Santos, 2015, p. 494).

De acordo com Hummel (2007, p. 27), “[...] cabe ao professor observar a diversidade no seu grupo de alunos e, conseqüentemente, planejar suas atividades, de acordo com as potencialidades identificadas [...]”. A autora revela que “[...] compreender o processo de construção de conhecimento é imprescindível, na área educacional, para o planejamento da atuação docente [...]” (Hummel, 2007, p. 51).

Corroborando as afirmações da autora, Santiago e Santos (2015, p. 487) trazem reflexões acerca do planejamento colaborativo. De acordo com os autores, esse planejamento visa “[...] eliminar barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos [...]”. Além disso, pode contribuir para a criação de uma rede de apoio entre os(as) professores(as), assim como na relação com os(as) estudantes, proporcionando um ambiente mais acolhedor. Ao trabalhar em equipe, os(as) professores(as) podem maximizar seus esforços e construir experiências educacionais mais enriquecedoras, significativas e inclusivas.

Acrescentamos também a contribuição de Figueira (2013, p. 150) a esse respeito, o qual destaca que “[...] salas de aula inclusivas fornecem currículo para diferentes tipos de alunos [...]”. Para tanto, é imprescindível o envolvimento de todos os profissionais da escola, assim como “[...] práticas inovadoras e o planejamento ser feito de forma colaborativa entre todos os seus integrantes incluindo também a família e comunidade [...]” (Figueira, 2013, p. 219).

No que tange ao planejamento, Buss e Giacomazzo (2019, p. 8) defendem que:

[...] é imprescindível considerar determinados itens, como conhecer os perfis dos alunos a serem incluídos, as suas necessidades, realizar estudos para gerar conhecimentos e procedimentos que melhor atendam às especificidades dos educandos [...].

De tal modo, a inclusão escolar requer uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível, o que sugere mudanças significativas na estrutura e na organização das escolas, de modo a valorizar as diferenças como elemento enriquecedor da aprendizagem e desenvolvimento de todos(as).

Além das potencialidades do regime de colaboração, é relevante destacar os desafios do planejamento em conjunto, como pontuam Santiago e Santos (2015), que, apesar da defesa por práticas inclusivas, destacam que, nos espaços educacionais, há barreiras referentes à homogeneização curricular e à classificação dos estudantes

decorrentes de processos avaliativos que não consideram as especificidades de cada um. Além disso, muitos professores demonstram resistência ao trabalho colaborativo (Santiago; Santos, 2015).

Nessa mesma direção, Bastos (2015) revela que um dos desafios para as práticas colaborativas é a cultura do individualismo, o que, para Damiani (2008), é decorrente de diferentes fatores da organização e estrutura das escolas.

É pertinente considerar o equilíbrio entre a coletividade e o respeito pela autonomia dos(as) professores(as) sobre sua prática pedagógica, valorizando os saberes e experiências desses(as) profissionais. Roldão (2007, p. 28) comenta que, no trabalho colaborativo, também se exige um “[...] trabalho e estudo individual, mas que se concebe na lógica do regresso ao contributo para o todo, e ao confronto com os outros, como matriz regular de produção de conhecimento”.

Encontramos nas palavras de Carrilho (2011) algumas ações quanto ao planejamento:

[...] articulação de conteúdos entre ciclos diferentes ou no mesmo ciclo; trabalho conjunto para conhecer melhor a população escolar; identificação dos pontos fortes e pontos fracos da escola; diagnóstico de problemas e dificuldades; discussão sobre respostas mais apropriadas; experimentação e monitorização das respostas encontradas; acompanhamento de alunos; partilha de conhecimentos e estratégias (Carrilho, 2011, p. 38).

Diante da complexidade de se pensar o planejamento de forma colaborativa, torna-se indispensável o ato de refletir sobre uma abordagem que respeita e valoriza as características, habilidades, experiências e necessidades únicas de cada estudante e dos(as) professores(as). Considerar as diferenças é um reflexo dos valores democráticos de igualdade, justiça e respeito pelos direitos humanos.

4 METODOLOGIA

A pesquisa científica em educação é um processo sistemático de investigação que envolve a aplicação de métodos e abordagens para responder a questões específicas. Trata-se de um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos [...]” (Gil, 2002, p. 17).

Para tanto, o desenvolvimento de uma pesquisa exige, além dos conhecimentos disponíveis, a utilização cuidadosa de métodos e técnicas, assim como outros procedimentos científicos, e, ao longo do processo, envolve inúmeras fases, desde a formulação do problema até a apresentação dos resultados (Gil, 2002).

Nessa direção, essa pesquisa se propôs a discutir os desafios e possibilidades para a elaboração de um planejamento colaborativo com vistas à articulação entre os(as) professores(as) da Educação Especial e da sala de aula comum numa perspectiva inclusiva, para então ampliar as oportunidades de pensar em conjunto novas estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais emergentes, em que os(as) professores(as) planejem suas aulas respeitando os diferentes modos de aprender de todos(as) os(as) estudantes.

4.1 TIPO DA PESQUISA

A pesquisa apresentada se deu por meio de estudo exploratório, que tem por objetivo “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...]” (Gil, 2002, p. 41).

Tendo como base o levantamento bibliográfico, realizou-se um trabalho de campo amparado na utilização de dados estatísticos para a base documental, visto que a pesquisa de campo requer a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto em questão, pois esta permitirá o conhecimento sobre o contexto investigado (Marconi; Lakatos, 2003).

Ainda, de acordo com Lüdke e André (1986), através da pesquisa documental, é possível explorar as correlações entre os diversos itens, buscando estabelecer relações e associações para, então, combiná-los, separá-los e reorganizá-los.

Posto isto, para melhor compreensão do contexto educacional selecionado, utilizamos um roteiro de observação que permitiu melhor análise subsequente dos dados e ajudou a reduzir a influência das expectativas da observadora. Além disso,

possibilitou menos enfoque em aspectos que confirmam hipóteses prévias.

Sobre o trabalho de campo, Minayo (2009) aponta que este

[...] consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados (Minayo, 2009, p. 26).

Dessa forma, justifica-se a opção pela pesquisa qualitativa, pois trabalhamos com métodos empíricos e a seleção do caso foi intencional, sendo a coleta de dados aberta e sua análise interpretativa.

Vale destacar que a intenção desta pesquisa foi analisar e identificar as concepções e práticas do trabalho colaborativo, evidenciando a importância do planejamento entre os(as) professores(as) da sala de aula comum do ensino regular junto aos(as) professores(as) da Educação Especial, estabelecendo a colaboração como possibilidade para práticas pedagógicas que favorecem a construção de um sistema educacional inclusivo.

Lüdke e André (1986, p. 26) explicam que o propósito da abordagem qualitativa é explorar as experiências nos contextos de atuação dos sujeitos pesquisados, a fim de compreender “[...] o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Dessa forma, a pesquisa compreende a realidade educacional em cada contexto estudado, em que “[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas [...]” (Chizzotti, 2000, p. 83).

Buscamos, portanto, por meio da problemática, sistematizar ações colaborativas que contribuam para a construção de ambientes inclusivos. Desse modo, temos como metodologia a pesquisa-ação, que tem por referência a proximidade entre o pesquisador e os participantes da pesquisa envolvidos na investigação, uma vez que “[...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (Barbier, 2002, p. 70).

Esse tipo de pesquisa objetiva identificar os desafios existentes no campo analisado. Além disso, busca ações coletivas entre os(as) pesquisadores(as) e os(as) pesquisados(as) que contribuam na resolução dos problemas encontrados.

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos

acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a 'dizer' e a 'fazer'. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 2011, p. 22).

Do mesmo modo, Gil (2002, p. 146) destaca que a “[...] pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação [...]”.

De natureza aplicada, esta investigação expressou a necessidade de retornar para o contexto educacional, pois, além de identificar e explorar o problema, é fundamental apresentar possíveis soluções para ele. A pesquisa aplicada “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

Assim, a partir do contexto estudado, promovemos um movimento de reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica como um processo contínuo e colaborativo.

4.2 CONTEXTO DE ESTUDO

Foram selecionadas três escolas estaduais localizadas no município de Porto União SC: uma de pequeno porte, com 313 estudantes matriculados, localizada no interior do município; uma de médio porte, com 472 estudantes matriculados, localizada em bairro, e uma de grande porte, com 597 estudantes matriculados, localizada em bairro. Nas três escolas são ofertadas turmas do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Os(as) participantes expressaram a aceitação na participação da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) (Apêndice F), o qual apresenta uma linguagem clara e acessível, que explica sobre as etapas da pesquisa e a coleta de dados.

A escolha do contexto pesquisado se deu por ser o estado em que a pesquisadora está em efetivo exercício da profissão e pelas políticas de inclusão vigentes na educação básica de Santa Catarina, uma vez que as turmas que possuem matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação possuem garantido o direito a segundo(a) professor(a) de turma, além do Atendimento Educacional Especializado, sendo relevante, portanto, a investigação sob a articulação das práticas pedagógicas entre esses profissionais na perspectiva de educação inclusiva.

4.2.1 Participantes do estudo

O estudo teve por critérios de inclusão a participação de pedagogos(as), professores(as) do Atendimento Educacional Especializado, professores(as) da sala de aula comum e segundos(as) professores(as) de turma do ensino fundamental I – Anos Iniciais que compõem o quadro de profissionais das três escolas estaduais de Santa Catarina selecionadas, localizadas no município de Porto União, desde que tivessem interesse em contribuir com a pesquisa.

Sendo assim, participaram da pesquisa 25 profissionais da educação básica. Dentre estes, destacamos 9 professoras que atuam na sala de aula comum, 4 professoras do Atendimento Educacional Especializado, 10 segundas professoras de turma e 2 pedagogas (Quadro 5).

Quadro 5 – Participantes da pesquisa por escola/função

Escola Denominação	Regente de turma	Segundo(a) professor(a) de turma	Professor(a) do AEE	Pedagogo(a)
Escola A	5	6	1	1
Escola B	2	2	2	1
Escola C	2	2	1	0

Fonte: A autora

Quanto aos critérios de exclusão, destacamos os profissionais que não pertencem ao quadro de professores(as) do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais e os professores(as) de turmas que não possuem matrícula de estudantes com deficiência das escolas selecionadas e que não apresentaram interesse em participar da pesquisa.

O processo de pesquisa tem como principais benefícios auxiliar os(as) professores(as) e a equipe pedagógica a compreender a importância do planejamento colaborativo para o processo de construção do conhecimento dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, contribuindo para uma aprendizagem significativa desses(as) estudantes.

Destacamos que toda pesquisa pode oferecer alguns riscos aos participantes. Para que tais riscos sejam minimizados, foram adotados alguns procedimentos

importantes, tais como: a não exposição dos nomes dos participantes da pesquisa, impedindo constrangimentos pessoais ou culturais; não foram manuseados materiais perigosos durante a aplicação prática das atividades planejadas; o estabelecimento de cuidados com os horários de realização dos grupos de estudos, a fim de não prejudicar as atividades particulares dos participantes.

Quadro 6 – Identificação dos(as) profissionais participantes da pesquisa

Participantes	Identificação
Professor(a) regente	PR1 - PR2 - PR3 - PR4 - PR5 - PR6 - PR7 - PR8 - PR9
Segundo(a) professor(a)	SP1 - SP2 - SP3 - SP4 - SP5 - SP6 - SP7- SP8 - SP9 - SP10
Professor(a) do AEE	PA1 - PA2 - PA3 - PA4

Fonte: A autora

4.2.2 Equipamentos e etapas

A fim de cumprir as normativas atuais acerca da ética na pesquisa com seres humanos, o projeto da referida pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética da Universidade Estadual do Paraná (CEP) (Apêndice G) e aprovado por meio do Parecer Consubstanciado nº 6.047.317, de 9 de maio de 2023 (Apêndice C).

Para a realização da presente pesquisa, foram utilizados equipamentos como computadores, impressoras, celulares, entre outros materiais, como livros, papel e recursos humanos. Quanto às etapas, destacamos: a) a aprovação do Projeto de Pesquisa no CEP; b) reunião presencial com a Coordenadoria Regional de Canoinhas; c) reunião via Google Meet com os(as) diretores(as) das escolas participantes; d) visita às escolas para observação e conversa com as pedagogas e professoras do AEE; e) aplicação do questionário às professoras regentes, professoras do AEE, segundas professoras de turma e pedagogas das três escolas selecionadas; f) organização de grupo de trabalho colaborativo; g) coleta de informações via grupo de WhatsApp; e) elaboração do *e-book*.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa teve início com sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Após aprovação do projeto

pelo CEP, este foi submetido a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para ciência e aprovação da pesquisa, apesar de não ser realizada diretamente com os estudantes, mas de forma indireta.

Na sequência, foram realizadas reuniões via Google Meet com os(as) diretores(as) das três escolas estaduais selecionadas no município de Porto União, para posterior assinatura do termo TCLE. A partir desse momento, a pesquisa já pôde ser realizada diretamente com os(as) professores(as) do AEE e pedagogos(as), através de visita *in loco*, em que foi utilizado um roteiro de observação para melhor conhecimento do campo de pesquisa e identificação dos tipos de acessibilidade, a fim de compreender como as possíveis barreiras interferem no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Em seguida, foi disponibilizado um questionário via Google Forms para posterior análise e discussão dos dados.

Marconi e Lakatos (2003, p. 222) conceituam o questionário como um “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas [...] sem a presença do entrevistador”, sendo utilizado para estudar fenômenos em contextos específicos”.

Assim, iniciou-se o trabalho de campo por meio da coleta de dados, a qual foi estruturada em sete passos determinados: a) reunião com gestores das escolas; b) visita *in loco*; c) aplicação de questionários às professoras e pedagogas; d) categorização e análise das respostas; (e) organização de grupo de trabalho colaborativo; (f) coleta de informações via grupo de WhatsApp; (g) elaboração do e-book.

4.3.1 Roteiro de observação

A fim de conhecer o contexto pesquisado e ampliar a compreensão durante a análise de dados, foi utilizado um roteiro de observação (Apêndice B) fundamentado nas seis dimensões de acessibilidade, segundo Sassaki (2009, p1):

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Em ambientes educacionais inclusivos, as acessibilidades são indispensáveis e fundamentais para uma educação de qualidade, portanto esse roteiro foi utilizado durante a visita realizada nas escolas, a fim de conhecer cada contexto pesquisado e, assim, identificar os tipos de acessibilidade disponíveis e adequados para as necessidades das escolas. Consideramos relevante esse instrumento de coleta de dados para compreender como as possíveis barreiras podem dificultar a efetivação de práticas inclusivas e colaborativas. Os resultados analisados contribuíram para a elaboração do recurso educacional, que considera a demanda do campo pesquisado.

4.3.2 Questionário

Para a realização da coleta de dados, utilizamos um questionário *on-line* (Apêndice A), disponibilizado via *Google Forms*, por meio de um *link* enviado por WhatsApp para as professoras do AEE de cada escola, que se comprometeram em divulgar e também coletar as assinaturas do TCLE das participantes. Para maior organização da pesquisa, foi estipulado um prazo de quinze dias para a devolutiva das respostas.

O questionário teve como finalidade obter informações pessoais e profissionais, bem como sobre o público da Educação Especial atendido e concepções acerca da ênfase da pesquisa, que se constitui no planejamento colaborativo, com questões que abordaram as práticas pedagógicas inclusivas articuladas entre os profissionais da Educação Especial e da sala de aula comum.

Gil (2002, p. 116) defende que a “[...] elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Desse modo, esse instrumento forneceu informações relevantes que confirmaram o problema de pesquisa, revelando a concepção das participantes em relação à temática abordada, assim como as demandas reais de cada contexto pesquisado.

5 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Na primeira etapa, buscou-se conhecer a realidade estrutural das escolas selecionadas, por meio de um roteiro de observação utilizado durante a visita. Fundamentado nas seis dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2009), o objetivo foi conhecer o campo de pesquisa e identificar os tipos de acessibilidade, a fim de compreender como as possíveis barreiras interferem no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Importante salientar que o termo acessibilidade não se limita às adaptações arquitetônicas. Assim, foram observadas também a acessibilidade comunicacional, a metodológica e a instrumental.

Em ambientes educacionais, a ausência de acessibilidade de qualquer natureza reflete diretamente na falta de efetivação de uma educação de qualidade para todos(as) e nas condições de trabalho dos(as) profissionais envolvidos(as) nesse processo.

Dessa forma, a análise dos dados obtidos em campo revela que as escolas A e B possuem espaço físico apropriado, recursos humanos e recursos tecnológicos disponíveis e em bom estado para utilização tanto pelos(as) estudantes quanto pelos(as) professores(as). Já a escola C não possui no momento pedagogo(a) e, por não possuir matrícula de estudantes com deficiência motora, a sala do AEE foi organizada em um espaço que não possui rampa de acesso.

A segunda etapa constituiu-se na análise de conteúdo com a categorização das questões problematizadoras que embasaram a pesquisa, a fim de elucidar os resultados obtidos, conforme questionário Apêndice A.

5.1 DIMENSÕES DA ANÁLISE DE DADOS

Para analisar as demandas docentes, organizamos os dados em categorias estruturadas de maneira intrínseca, ou seja, considerando que seus elementos específicos se associam às demais informações e provocam reflexões coerentes. Sob essa perspectiva, Bardin (2016, p. 148) afirma que “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte existente entre eles”.

Esse processo exige uma investigação cuidadosa das características que os

elementos compartilham. Trata-se de um conjunto de contribuições capazes de responder aos objetivos propostos na pesquisa.

A categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário: isolar os elementos. A classificação: repartir os elementos, e portanto procurar ou impôr uma certa organização às mensagens (Bardin, 2016, p. 118).

Sob essa ótica, conduzimos a análise por meio da organização de três categorias, apresentadas em subseções: Papel mediador na prática pedagógica inclusiva; Desafios do planejamento e Planejamento colaborativo como possibilidade para práticas inclusivas.

5.1.1 Papel mediador na prática pedagógica inclusiva

Destacamos nesta categoria a análise e compreensão da mediação do(a) professor(a) do AEE e o(a) segundo(a) professor(a) de turma junto ao(à) professor(a) da sala de aula comum na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

As atribuições desses(as) profissionais previstas na política educacional do estado é uma das estratégias para a implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva na rede.

O estado disponibiliza o(a) segundo(a) professor(a) nas turmas em que estiverem matriculados(as) estudantes que pertencem ao público da Educação Especial. A atribuição destinada a esse(a) profissional é a de corregente da turma nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e apoiar os(as) demais professores(as) nos Anos Finais e Ensino Médio.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2009) prevê, entre outras funções, que o(a) segundo(a) professor(a) de turma planeje e organize atividades e adaptações curriculares junto ao(à) professor(a) regente de turma dos Anos Iniciais.

Nessa conjuntura, é necessário considerar as relações estabelecidas em cada contexto educacional e as condições que tornam essa prática efetiva. Esse pensamento é corroborado pela pedagoga PD1, ao ressaltar que o(a) segundo(a) professor(a) de turma é

[...] um direito assegurado, uma conquista esplêndida, contudo, temos muitas questões para equilibrar e ajustar. Todos os profissionais da escola são corresponsáveis deste aluno em todos os aspectos do seu desenvolvimento. Há a necessidade de participação coletiva no planejamento e elaboração do trabalho pedagógico.

Embora a presença do(a) segundo(a) professor(a) de turma se efetive pela matrícula de estudantes que constituem o público da Educação Especial na sala de aula comum do ensino regular, a atuação desse(a) profissional não se restringe somente a estes(as) estudantes, tampouco estes são responsabilidade exclusiva do(a) segundo(a) professor(a).

De acordo com o relato da professora PR2 “[...] *o aluno é da escola e não somente da segunda professora*”. Do mesmo modo, a professora PR4 contribui ao afirmar que o(a) segundo professor(a) “*É corregente de turma, além de atender os alunos especiais, auxilia no atendimento de todos, com ou sem dificuldade. Participa de todas as atividades e decisões*”.

Diante das afirmações, cumpre ressaltar a importância da atuação docente na na construção de um ambiente inclusivo. Isso implica “[...] mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola [...]” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 72).

De acordo com o exposto pelas autoras, fica claro que o processo de inclusão em ambientes educacionais exige o engajamento de todos(as) os(as) profissionais num movimento de colaboração, com vistas a um mesmo objetivo.

Diante dos desafios presentes na escola, torna-se necessário refletir sobre os recursos humanos dentro do contexto educacional, o fortalecimento da relação dialógica entre os(as) professores(as) da sala de aula comum e os(as) professores(as) da Educação Especial.

Desse modo, destacamos a figura do(a) professor(a) do AEE e a importância da sua mediação no contexto da sala de aula comum. Não se trata da presença desse(a) profissional na sala de aula, mas sim da sua colaboração para qualificar o ensino nesse ambiente em que os(as) estudantes passam a maior parte do tempo.

Nas palavras da segunda professora de turma SP6, a atuação do(a) professor(a) do AEE

Deveria ser um trabalho mais colaborativo e presente. O AEE deveria ser em parceria com professores regentes e segundos professores, buscando melhores decisões para soluções visando melhor desenvolvimento dos alunos atendidos (SP6, 2024).

De igual modo, a professora regente PR3 destacou que “[...] *Esse atendimento deveria ser em conjunto com o professor regente e segundo professor,*

tomando as melhores decisões para intervir sobre o desenvolvimento do aluno atendido”.

Nota-se, nos relatos das professoras, ausência de articulação do trabalho pedagógico entre o AEE e a sala de aula comum. Reafirma essa evidência a professora SP2, ao sinalizar a necessidade da atuação do(a) professor(a) do AEE ser *“De forma mais clara, para que toda a escola tenha participação e saiba do trabalho que está sendo realizado em sala de aula regular em complemento com a sala do AEE”.*

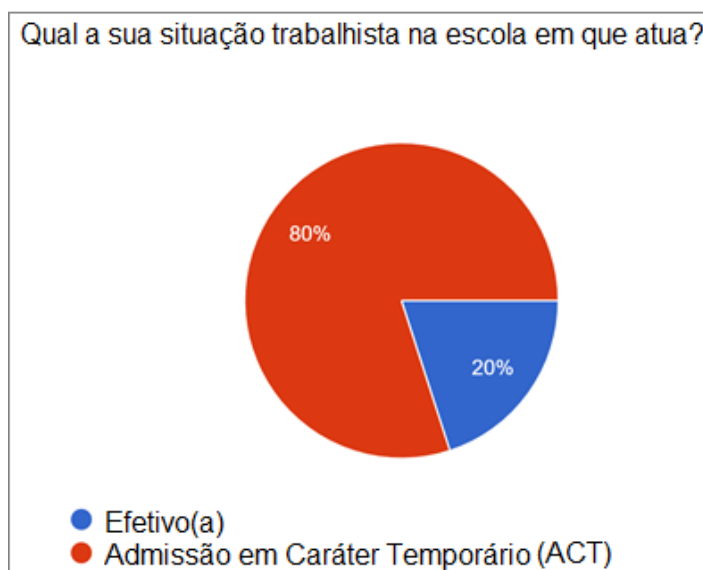
Reconhece-se a importância do AEE na organização de ambientes educacionais inclusivos que assegurem a aprendizagem dos(as) estudantes; no entanto, os contextos pesquisados revelam demandas que dificultam a colaboração entre os(as) atores(as) da educação.

A professora SP5 ressalta a necessidade de *“[...] hora atividade para essa troca de experiências e planejamento”.* Já a pedagoga PD1 sinaliza que é preciso

Assegurar o referido atendimento por meio de profissionais efetivos nestes espaços, evitando a troca constante destes, e tornar mais criterioso o processo de contratação às vagas demandadas, com foco detalhado na formação e qualificação destes profissionais.

Conforme apontado pela participante, a rotatividade dos(as) professores(as) nas escolas é um fator preocupante que pode interferir na qualidade do ensino. Apresentamos o indicador da situação trabalhista das escolas pesquisadas por meio do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Situação trabalhista dos(as) professores(as)



Fonte: A autora

Acreditamos que os(as) professores(as) são peças fundamentais para a construção de uma escola inclusiva. Assim, esses dados chamam a atenção para a necessidade de se repensar a legislação no que se refere aos recursos humanos.

A existência da rotatividade de professores(as) nos contextos educacionais é natural e esperada; entretanto, altas taxas podem acarretar prejuízos no processo de ensino aprendizagem, assim como interferir na organização da escola.

Santiago e Santos (2015) salientam que o processo de inclusão é desafiador a todos os(as) professores(as), principalmente ao(a) professor(a) do AEE. As autoras chamam a atenção para a importância do papel que esse(a) profissional representa, já que pode se tornar um agente articulador de práticas inclusivas, mas também exclusivas dentro da escola.

Destinamos uma questão especificamente aos(as) professores(as) regentes e segundos(as) professores(as) de turma, a fim de identificarmos possíveis situações em que o(a) professor(a) do AEE contribuiu para a prática pedagógica desses(as) profissionais anteriormente citados.

As respostas revelaram que aproximadamente 42% dos(as) professores(as) ainda não tiveram essa experiência de colaboração com o(a) professor(a) do AEE, visto que o trabalho acontece de maneira isolada. Já 25% pontuaram situações específicas de atividades complementares com materiais concretos e jogos pedagógicos confeccionados no AEE, outros 33% não especificaram de maneira clara essa colaboração.

Nota-se que a ausência de momentos e espaços destinados a encontros entre os(as) professores(as) do AEE e os(as) professores(as) da sala de aula comum não é o único fator que limita o diálogo em regime de colaboração. Evidenciamos também a falta de clareza sobre o real papel do AEE, que muitas vezes é oriunda da fragilidade no processo formativo dos(as) professores(as), e que reflete na invisibilidade do trabalho e da importância desse(a) profissional na escola. Sem uma compreensão clara da função do AEE, os demais recursos disponíveis na escola podem ser insuficientes.

Os professores comumente não são ouvidos no processo de construção das propostas de formação continuada, salvo em situações e experiências de pesquisas colaborativas que incentivam o protagonismo, emancipação, reflexão crítica do professor em pensar sobre sua realidade, identificar dificuldades e conquistas, expressar suas demandas de formação e discutir

sobre os possíveis caminhos de formação continuada que desejam participar como colaboradores e coautores (Rebello, 2012, p. 45).

Entendemos que, por meio da formação continuada em serviço (tendo como lócus o seu local de trabalho), os(as) professores(as) aprimoram suas competências, atualizam seus conhecimentos e tornam-se mais preparados e mais responsivos às novas demandas educacionais.

Formações que não atendam a essa perspectiva tendem a ser genéricas e pouco eficazes na prática. A formação de professores(as) precisa dialogar com contextos específicos e estar alinhada com práticas pedagógicas inclusivas que respondam às demandas educacionais emergentes.

5.1.2 Os desafios do planejamento

Nesta categoria, buscamos identificar como ocorre a articulação entre o(a) professor(a) do AEE e o(a) professor(a) regente da sala de aula comum no planejamento, e o papel da equipe pedagógica nesse processo.

Assegurar uma educação de qualidade para todos(as) os(as) estudantes numa perspectiva inclusiva requer ações conjuntas e intencionais que dialoguem com as especificidades que constituem as salas de aula comuns.

Finalmente, chamamos atenção para a importância das relações coletivas e do entendimento de que estudantes com deficiência são responsabilidade de todos os atores da escola que, juntos, precisam planejar respostas educativas diversificadas para atender às diferentes necessidades pedagógicas (Santiago; Santos, 2015, p. 499).

De acordo com a professora PA3, essa articulação

Ocorre através do auxílio na elaboração e execução do planejamento das atividades conforme as especialidades dos alunos. A equipe pedagógica auxilia através de repasses técnicos referentes aos atendimentos quando há dúvidas ou algumas intercorrências que precisa do apoio familiar (PA3, 2024).

Defendemos a importância do planejamento colaborativo envolvendo o(a) professor(a) do AEE e da sala de aula comum; contudo, essa realidade não se confirma em todos os contextos pesquisados. Na contramão dos relatos acima, identificamos a ausência dessa prática nas reflexões da professora PA1:

Atualmente na nossa instituição de ensino essa articulação entre profissionais está bem defasada, estamos encontrando dificuldade nessa

troca de informações, experiências e planejamento. Deve ser repensado a forma de se trabalhar a inclusão na escola.

De acordo com a pedagoga PD1, *“Percebe-se que ainda há resistência por parte de alguns professores para aproveitar o suporte de educadores com conhecimentos específicos”*. O relato da segunda professora SP6 reafirma esse apontamento:

Não existe essa articulação, estar com os alunos todas as tardes da semana e em uma turma com mais crianças e cada uma com sua necessidade, se faz uma análise bastante diferenciada de quem fica apenas uns minutos ou uma horinha com esse aluno e individualmente. Sobre a equipe pedagógica no momento não se mostra muito colaborativa também.

Nas narrativas das participantes, é possível perceber barreiras organizacionais que interferem nas condições de trabalho, assim como barreiras atitudinais no que diz respeito ao reconhecimento da identidade do(a) professor(a) do AEE.

Essa complexidade impede que o planejamento se efetive de maneira colaborativa, conforme nos explica a professora PA2: *“Sinceramente cada qual faz o seu planejamento, não temos horário disponível para se reunir e trocar ideias, a equipe pedagógica sempre, se precisar tira as dúvidas”*.

A professora SP8 revela a fragilidade do apoio pedagógico quando faz a seguinte afirmação: *“Aqui não temos pedagoga, mas somos unidas, e contamos com a participação da família”*.

Já a professora SP5 reconhece a importância da articulação entre o(a) professor(a) do AEE e os(as) professores(as) da sala de aula comum, no entanto destaca que *“Infelizmente não há essa articulação entre o professor do AEE e o professor regente, havendo uma lacuna no planejamento”*.

Diante dessas constatações, verifica-se que um dos principais desafios do planejamento é a eliminação das barreiras visíveis e invisíveis na escola:

Se almejamos, pois, uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como ‘diferente’ (Martins, 2012, p. 33-34).

Fazendo um paralelo entre estas palavras e as circunstâncias relatadas pelas

participantes, entendemos que planejar em conjunto é um desafio recorrente, e, por se tratar de um processo em construção, é necessário criar condições para que isso se efetive.

Marin e Braun (2013, p. 64) afirmam que “Desafios exigem enfrentamentos, o que não é tarefa simples, levando-se em conta a complexidade das relações humanas e dos processos de transformação”.

Assim, concordamos com a autora supracitada e frisamos que as barreiras que impedem a escola de se configurar como espaço verdadeiramente inclusivo nos desafiam a assumir a educação como processo de luta de garantia de direitos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É um processo que exige diálogo não somente entre os(as) profissionais da educação, mas principalmente com os(as) estudantes.

Ao dialogar com as particularidades dos(as) estudantes com deficiência ou não, podemos oferecer respostas mais significativas e efetivas para o seu desenvolvimento. Trata-se de um movimento dialógico entre o que a diferença representa e como respondemos aos diferentes modos de aprender.

Reiteramos que superar os fatores limitadores evidenciados pelo estudo, requer a reorganização dos tempos e espaços. Esses são indicadores importantes para viabilizar um ambiente propício ao diálogo, criando condições efetivas que considerem o potencial do planejamento colaborativo, comprometido com uma educação de qualidade para todos(as).

5.1.3 Planejamento colaborativo como possibilidade para práticas inclusivas

Diante dos desafios que envolvem a escolarização de estudantes com deficiência, percebemos a necessidade de pensar o planejamento de ações educativas que considerem as potencialidades dos(as) estudantes. Isso requer a participação de todos(as) os(as) envolvidos nesse processo, em momentos de reflexão e colaboração.

Recorremos ao planejamento colaborativo como possibilidade para práticas inclusivas, a fim de qualificar o ensino da sala de aula comum. Um planejamento que dialogue com as necessidades reais dos(as) estudantes por meio da troca de saberes entre os(as) professores do ensino comum e os(as) professores(as) do AEE.

Para atender os objetivos e funções traçados para o AEE, os professores e a escola como um todo precisam organizar e planejar (políticas) esse espaço de forma coletiva. Estas ações, por sua vez, implicam em uma constante revisita (práticas) aos objetivos e fundamentos (culturas) daquilo que se entende e se quer (culturas) com a educação (Santiago; Santos, 2015, p. 5).

Dessa forma, essa categoria está estruturada à luz da compreensão que os(as) participantes da pesquisa possuem sobre os benefícios do trabalho colaborativo no ato de planejar. Assim, destacamos a contribuição da professora PA1, ao ressaltar que:

Nesse trabalho em equipe, todos se unem em prol do educando, para repensar e discutir o planejamento, criando estratégias mais eficazes de ensino, o aluno só tende a ganhar, já que passa a ser algo pensado e planejado para a sua especificidade, tornando o trabalho educacional mais eficiente.

De igual modo, a professora SP9 destaca que é necessário “[...] *conhecer o aluno além da escola, principalmente no ambiente familiar e planejar de forma articulada e colaborativa para garantir um ensino de qualidade*”.

Sob essa ótica, Oliveira (2023, p. 116) evidencia que

Nesse planejamento, pode ser necessário construir recursos diferentes, testá-los, entrar em contato com profissionais que não fazem parte da escola, dentre outros aspectos. Por isso, essa colaboração não deve acontecer somente dentro da escola, mas é fundamental que essa articulação entre sala comum e AEE seja a base de tudo.

A autora faz referência à articulação entre o AEE e a sala de aula comum, como sendo a base de uma escola inclusiva. Isso porque esses(as) profissionais são detentores de conhecimentos específicos que se complementam e ampliam as possibilidades de aprendizagem dos(as) estudantes. No entanto, é imprescindível destacar que existem barreiras que dificultam esse processo, como evidenciamos nos seguintes relatos das professoras PR3 e SP6:

Deveria haver tempo para esses profissionais se reunir e planejar, outro fato importante é que tanto o profissional do AEE como a equipe pedagógica deveriam conhecer melhor a rotina do aluno especial em sala de aula, para perceber as suas especificidades, pois é lá que ele passa maior parte do tempo (PR3).

Seria importantíssimo tempo, horário definidos para que esses profissionais pudessem se reunir e planejar. Uma colaboração mais presente para orientar nas dificuldades que constantemente são repassadas para a equipe, mas que infelizmente não são solucionadas (SP6).

Diante do exposto, percebemos que as professoras reconhecem as potencialidades do planejamento colaborativo e demonstram-se carentes desse apoio. Do mesmo modo, evidenciamos as demandas que tornam essa colaboração um desafio, como a ausência de encontros destinados para que essa articulação ocorra. Esse cenário pode resultar na falta de iniciativa por estratégias mais eficazes e, como consequência, na adoção de práticas isoladas, que não atendem às necessidades educacionais.

Oliveira (2023) chama a atenção para a necessidade de se pensar em como ocorrerá o trabalho colaborativo, já que muitas vezes os(as) professores(as) não se encontram na escola. Segundo a autora, em muitos casos o(a) professor(a) do AEE trabalha em mais de uma escola e, considerando que o atendimento ocorre no contraturno, esse diálogo entre pares torna-se ainda mais desafiador.

Por essa razão, traçamos algumas ações orientadas pelas contribuições das professoras e que se alinham à nossa questão norteadora. Assim, a segunda etapa da análise dos dados consistiu na organização de um grupo de trabalho colaborativo por meio de uma conversa com um grupo de professoras. Essa conversa ocorreu de maneira individual durante a hora atividade de cada professor(a), em que foi sugerida a elaboração de um planejamento colaborativo entre os(as) regentes e os(as) professores(as) da Educação Especial. Durante a conversa, foi sinalizada a ausência da participação do(a) professor(a) do AEE, uma vez que não havia momentos destinados a essa articulação, no entanto enfatizaram a possibilidade de o trabalho colaborativo ocorrer junto ao(à) segundo(a) professor(a) de turma.

Na terceira etapa, criamos um grupo de WhatsApp para troca de informações referentes a elaboração dos planejamentos. Foi proposto que os(as) professores(as) elaborassem uma atividade pensada para toda a turma, utilizando diferentes recursos e estratégias que atendessem às necessidades educativas da sala de aula. Essa atividade foi planejada de maneira colaborativa entre o(a) professor(a) regente e o(a) segundo(a) professor(a) de turma.

Por fim, na quarta etapa, foram organizados os dados obtidos por meio da revisão bibliográfica no que se refere à legislação de Educação Especial do estado de Santa Catarina; a articulação do trabalho entre os(as) professores(as) da sala de aula comum junto aos(às) professores(as) da Educação Especial por meio do planejamento colaborativo, assim como os planejamentos elaborados e executados pelo grupo de participantes selecionado. Os dados coletados foram utilizados para

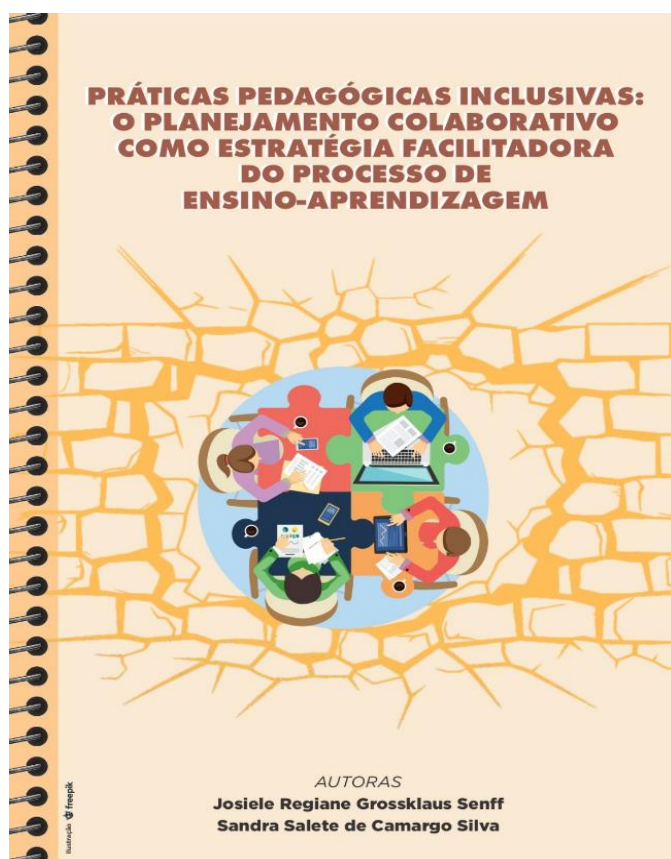
estruturação do material *e-book*, que se constitui em um guia pedagógico, intitulado “Práticas Pedagógicas Inclusivas: o planejamento colaborativo como estratégia facilitadora do processo de ensino aprendizagem”.

Acreditamos que esse recurso poderá contribuir como estratégia de articulação do trabalho dos(as) professores(as) da sala de aula comum, do segundo(a) professor(a) de turma e do professor(a) do AEE, sendo um guia pedagógico e um aporte teórico para reflexões, informações, orientações e planejamento.

6 DELINEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

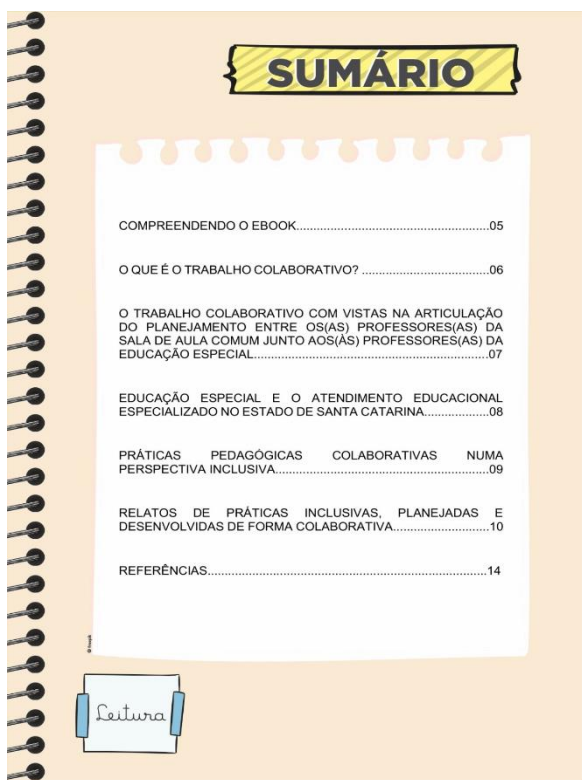
Com base no resultado da pesquisa, que considerou o referencial teórico e metodológico, a análise de dados e a contribuição do grupo colaborativo por meio dos planejamentos elaborados e executados pelos(as) regentes junto aos(as) segundos(as) professores(as) de turma, elaboramos um recurso educacional a fim de atender às demandas apresentadas pelas participantes. Destinado aos(as) professores(as) da sala de aula comum e da Educação Especial, o recurso trata-se de um *e-book* que se constitui em um guia pedagógico, intitulado “Práticas Pedagógicas Inclusivas: o planejamento colaborativo como estratégia facilitadora do processo de ensino aprendizagem” (Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Capa do *e-book* proposto como recurso educacional



Fonte: Senff e Silva (2024)

Figura 3 – Sumário do e-book



SUMÁRIO	
COMPREENDENDO O EBOOK.....	05
O QUE É O TRABALHO COLABORATIVO?	06
O TRABALHO COLABORATIVO COM VISTAS NA ARTICULAÇÃO DO PLANEJAMENTO ENTRE OS(AS) PROFESSORES(AS) DA SALA DE AULA COMUM JUNTO AOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	07
EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	08
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	09
RELATOS DE PRÁTICAS INCLUSIVAS, PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS DE FORMA COLABORATIVA.....	10
REFERÊNCIAS.....	14

Fonte: Senff e Silva (2024)

A partir da análise dos dados, identificamos fatores limitadores da articulação entre os(as) professores(as). Evidenciando a rotatividade expressiva dos profissionais da Educação Especial nas escolas estaduais e a ausência de compreensão sobre as atribuições do(a) professor(a) do AEE, o *e-book* contempla os principais documentos orientadores da Educação Especial do estado, a fim de subsidiar também o trabalho dos(as) novos professores(as) que chegam na escola.

Diante disso, trata-se de um recurso colaborativo, pensado e organizado como um guia pedagógico, sendo uma estratégia que propõe a articulação do trabalho desses(as) profissionais na perspectiva da inclusão. Assim, o material apresenta uma síntese do trabalho e planejamento colaborativo como estratégia promissora para promover a inclusão, sugestão de leituras para aprofundamento do tema e exemplos de práticas inclusivas, planejadas e desenvolvidas de forma colaborativa, que, gentilmente foram cedidos pelas participantes da pesquisa.

Dessa forma, busca-se possibilitar a construção de um planejamento que atenda todas as especificidades que a sala de aula comum contempla. Além disso, consideramos o recurso educacional como um aporte teórico que promove reflexões acerca do trabalho colaborativo com vistas à articulação do planejamento entre os(as)

professores(as) da sala de aula comum junto aos(às) professores(as) da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

De posse desse recurso, os(as) professores(as) e a equipe pedagógica terão acesso à síntese do trabalho colaborativo como possibilidade de apoio à inclusão escolar, bem como sugestões de leituras e relatos de práticas colaborativas exitosas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa, buscamos respaldo científico que justifique e fundamente a relevância do tema no âmbito educacional. O percurso empreendido teve como objetivo central compreender as contribuições da articulação do trabalho entre o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto ao(a) professor(a) da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a) de turma, por meio do planejamento colaborativo.

Por meio desta pesquisa, foi possível contextualizar o Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino de Santa Catarina, apresentar o planejamento colaborativo como possibilidade da articulação entre os(as) professores(as) do AEE da sala de aula comum e do(a) segundo(a) professor(a) de turma dos Anos Iniciais e identificar e propor práticas pedagógicas inclusivas sistematizadas por meio do planejamento colaborativo entre esses(as) profissionais.

Durante todo o processo, identificamos desafios e avanços significativos na implementação de políticas inclusivas. A legislação do estado de Santa Catarina prevê o acesso a uma educação de qualidade com apoios e recursos específicos aos(as) estudantes com deficiência; no entanto, ainda existem fatores que dificultam a eficácia desses serviços.

O método adotado por meio da pesquisa-ação possibilitou uma relação mais próxima com as participantes. Para além da busca por respostas preestabelecidas em um projeto de pesquisa, compreender os desafios e as possibilidades de colaboração entre os(as) professores(as) nos permitiu vivenciar novos olhares para os diferentes contextos pesquisados.

Conhecer os desafios e as possibilidades de articulação do trabalho entre os(as) sujeitos(as) da pesquisa oportunizou um olhar para além das vivências docentes desta pesquisadora. As particularidades presentes nas narrativas das professoras, com suas angústicas advindas de suas próprias trajetórias na educação, esclarecem que, embora semelhantes, cada contexto possui sua demanda.

As dimensões analisadas anunciam que, igualmente, apesar da busca por soluções para as dificuldades na própria prática e no contexto em que atuam, os(as) professores(as) encontram barreiras no sistema organizacional e estrutural da escola.

Uma das condições evidenciadas no estudo é a necessidade de maior visibilidade ao(a) profissional que atua no AEE e ao seu papel na Educação Especial. Trata-se de revelar a sua identidade dentro da escola e na comunidade.

Os fatores são amplos e complexos, pois combinam elementos que vão desde a organização e disponibilização de tempo para que os encontros aconteçam até a disposição por parte dos(as) envolvidos(as) em promover essa articulação.

A legislação do estado de Santa Catarina prevê ações conjuntas do(a) professor(a) do AEE junto ao(à) professor(a) da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a) de turma. No entanto, tal condição é desfavorecida, tendo em vista as fragilidades organizacionais que limitam as práticas colaborativas na escola.

A mesma legislação que defende a colaboração nos espaços escolares também desfavorece e fragiliza essa prática, quando não especifica e não garante os meios e recursos adequados para que ocorra de fato essa articulação. São desafios reais que interferem no trabalho docente e, conseqüentemente, restringem aos(às) estudantes o acesso ao currículo.

Concebemos que a perspectiva de um currículo inclusivo não desmerece os conteúdos nele previstos; pelo contrário, é responsivo às necessidades educacionais por meio de estratégias e recursos adequados.

Para tanto, destacamos o planejamento como uma atividade que antecede as ações educativas em uma sala de aula. Por meio do planejamento, definimos os objetivos, as estratégias, as metodologias, os recursos, os critérios de avaliação, entre outros elementos pertinentes.

Esse processo exige o olhar investigativo dos(as) professores(as), não de maneira individual, mas num movimento de colaboração, em que todos(as) tenham a oportunidade de contribuir com sua experiência e conhecimento, ampliando as possibilidades de uma educação de qualidade.

Essa perspectiva compreende a necessidade de qualificar o ensino no contexto da sala de aula comum, por meio da escuta das demandas presentes nas escolas, ampliando as condições para a efetivação do trabalho colaborativo. É um processo complexo, que requer o compromisso e engajamento de todos(as) os(as) envolvidos(as). Isso inclui, além dos(as) profissionais da escola, o governo, a família e a sociedade.

A crença na homogeneidade posta no currículo do atual modelo de ensino leva a práticas pedagógicas que ignoram as diferenças presentes em sala de aula,

resultando em ambientes segregadores e excludentes.

É urgente considerar que a escola é um espaço de diferentes sujeitos(as), cada um(a) com suas próprias vivências e maneiras de compreender o mundo, e não se pode mais permitir que se anulem essas diferenças. Além disso, é essencial reconhecer que a aprendizagem pode ser expressada de diferentes maneiras, não somente com as quais nosso sistema de ensino está habituado.

Adotar práticas inclusivas que superem as barreiras presentes na escola e respeitem o modo de aprender de cada um(a) é uma tarefa desafiadora que sugere a desconstrução do individualismo educacional.

O resultado da pesquisa revelou que, mesmo apontando as fragilidades organizacionais e atitudinais que impedem que a colaboração aconteça, as participantes reconhecem as potencialidades da articulação entre os(as) professores(as) da sala de aula comum e os(as) professores(as) da Educação Especial por meio do planejamento colaborativo.

Essa pesquisa desvela a possibilidade de articulação do trabalho docente para a construção de ambientes inclusivos. Nesse contexto, o planejamento colaborativo é entendido como uma estratégia curricular para responder aos diferentes modos de aprender. Trata-se de tecer, de maneira colaborativa, a construção de conhecimento com vistas à educação inclusiva, estabelecendo relações nas trocas de saberes que possibilitem ao(a) estudante o acesso, permanência e desenvolvimento máximo de seu potencial em ambientes escolares não restritivos.

Destacamos a importância de todo(as) os(as) atores(as) da escola nesse processo, bem como do Atendimento Educacional Especializado, partindo da premissa de que se trata de uma abordagem educacional, e não um serviço para um grupo específico. Posto isso, a articulação desse(a) profissional com os(as) professores(a) da sala de aula comum beneficia toda a turma, reafirmando, portanto, a educação de qualidade para todos(as).

Longe de esgotarmos essa discussão, sugerimos a realização de futuras pesquisas acerca da figura do(a) professor(a) do AEE, que promovam a reflexão sobre a formação deste(a) profissional para atuar em contextos inclusivos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. de O. *et al.* **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, F. M. F. **Trabalho Colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária – estudo de caso**. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Portucalense, Portugal, 2015.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: Contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 68, p. 272–287, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i68.8646499. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view%20/8646499>. Acesso em: 13 jul 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 maio de 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 12 set. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12

mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - z e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.764%2C%20DE%2027%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202012.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** PARECER CNE/CEB 17, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 20 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica do MEC nº 019, de 8 de setembro de 2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília,

DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 18 ago 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020b**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: junho 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 set., 2023

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO Graziela Fatima. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p.655-674, out./dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: Inep, 2001b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+%28PNE%29+Quest%C3%B5es+Desafiadoras+e+Embates+Emblema%C3%A1ticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.2>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: abr. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>

[%20=1&isAllowed=y](#). Acesso em: 12 mai. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, E. G. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1659. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 29 set. 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Infância e Inclusão Escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco. **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011, v. 1, p. 128-151.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CARRILHO, M. R. F. S. **Trabalho Colaborativo entre professores e inovação educacional**: contribuições da investigação. 2011. Dissertação (Mestrado em Inovação e Mudança Educacional) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, 2011.

CAST. UDL Book Builder. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHRISTO, S. V. **Coensino/ Ensino Colaborativo/bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. Dissertação de Mestrado – Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão**. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo, 24 set. 2001.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 24 mar. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/16997-educacao-especial>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008. Acesso em: 30 de julho de 2023.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice Franci. Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista de Humanidades e Ciências Sociais**, v. 7. 2020. Disponível em: <http://www.archivosrevistainclusiones.com/gallery/2%20vol%207%20num%201%20enemar2020nclpdf>. Acesso em: jun 2023.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Florianópolis, v. 18, n. 52, jan./mar., 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, 2020.

HUMMEL, Eromi Izabel. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2007. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai. 2004.

SENFF, Josiele Regiane Grossklaus; SILVA, Sandra Salete Camargo. **Práticas Pedagógicas Inclusivas: o planejamento colaborativo como estratégia facilitadora do processo de ensino aprendizagem**. União da Vitória, 2024. E-book

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, 2011.

KASSAR, M. de C. M; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século xx e início do século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 24, p. 51-68, 2018. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005>. Acesso: abr. 2023.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, Maria Cecília (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. Cortez, São Paulo, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Mariana de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-37.

MAZZOTTA, Marcos. José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. Estilos da Clínica, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/609>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. da S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/598>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educação e Pedagogia**, v. 22, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/9842/9041> Acesso em: 25 abr. 2023.

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

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo**

como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, Geraldo. Artigo 1 – Propósito. *In*: RESENDE, Ana Paula Crossara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva (coords.). **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. p. 26-28. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficinciaComentada.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, J. P. **Educação Especial:** formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2023. 128 p.

ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:

<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em:

ONU. **Transformando nosso mundo:** A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: UNIC Rio – ONU, 2016. Disponível em:

<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PILONI, Thiago. **Lei Berenice Piana e o acompanhante especializado**. Conteúdo Jurídico, Brasília, DF: 18 abr. 2015. Disponível em:

<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.53247&seo=1>. Acesso em: 18 mai. 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. S.; REBELO, L. C. C.; MOREIRA, S. C. P. C.; A. L. ASSIS (org.). **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Campos de Goytagazes, 2011. Encontrografia/ANPED, 2021. v. 1. 106p.

Porto União. **Decreto nº 567, de 15 de outubro de 2018**. Homologa o Documento Referência para construção dos Regimentos Escolares das Unidades Educacionais que fazem parte do Sistema Municipal de Ensino de Porto União – SC. Prefeitura Municipal de Porto União. Disponível em:

<https://www.portouniao.sc.gov.br/legislacao/norma-391647/> Acesso em: 12 ago. 2023.

Porto União. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC.** Secretaria Municipal de Educação (SME), 2022.

Porto União. **Lei Orgânica do Município de Porto União/SC.** Prefeitura Municipal de Porto União, 2001. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-porto-uniao-sc>. Acesso em: 19 ago. 2023.

Porto União. **Lei nº 4.323, de 12 de maio de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Porto União: Prefeitura Municipal, 2015b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/porto-uniao/lei-ordinaria/2015/433/4323/lei-ordinaria-n-4323-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 ago. 2023.

Porto União. **Lei nº 4.437/2016.** Cria um Centro de Apoio de Atendimento Especializados da Educação Inclusiva de Porto União – SC a pessoas com necessidades especiais. Prefeitura Municipal de Porto União. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-porto-uniao-sc>. Acesso em: 12 set. 2023.

Porto União. **Resolução nº 004, 13 de outubro de 2009.** Prefeitura Municipal de Porto União, 2009. Disponível em: <https://www.portouniao.sc.gov.br/?s=conselho+municipal+2009>. Acesso em: 13 ago. 2023.

Porto União. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico.** 2015a. Disponível em: <http://www.smepu.com.br/p/historico.html>. Acesso em: 24 set. 2024.

REBELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professoras para favorecer a inclusão escolar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ROLDÃO, M. C. Trabalho colaborativo de professores. Colaborar é preciso questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noensis**, Portugal, n. 71, out./dez., 2007.

SANTA CATARINA. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997.** Fundação Catarinense de Educação Especial, Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos. São José: FCEE, 2002.

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação/Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** 2006a, São José/SC. Disponível em: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&qid=45&Itemid=91. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 112, de 12 de dez. de 2006.** Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis/SC. Florianópolis, Governo do Estado, 2006b. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1593-resolucao-2006-112-cee-sc>. Acesso em: jul 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Florianópolis, 2015.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTA CATARINA. **Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina**. São José/SC, 2021.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigmas do século 21. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, out., p. 19-23, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, mar./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1.231-1.255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, Sandra Salete de Camargo. **Inclusão, Educação Infantil e a Formação Docente**: percursos sinuosos. Curitiba: Íthala, 2017.

SETUBAL, J.; FAYAN, R. A. C. (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível

em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso 18 mai. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

UNESCO. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4.** Paris, 2015, UNCME.

UNIÃO NACIONAL OS CONSELHOS MUNICIAPAIS DE EDUCAÇÃO. **Nota Pública nº 003/2020.** Da UNCME em defesa da inclusão e pelas garantias legais democraticamente construídas. Aracaju, 2020. Disponível em: https://uncme.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/08/NOTA_PUBLICA_N_003-2020-ok.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.

VÍLCHEZ, Iván Carlos Curioso. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. *In*. PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciema de Fátima da (orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos numa Perspectiva colaborativa.** São Carlos, UFCar, p.198. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22, v. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas.** Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215/178045>. Acesso em: 10 nov. 2024.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA INTITULADA
“O PLANEJAMENTO
COLABORATIVO ENTRE O (A) PROFESSOR (A) DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, DA SALA DE AULA COMUM E O (A)
SEGUNDO (A) PROFESSOR (A)”**

O presente questionário visa coletar dados para a pesquisa de Mestrado Profissional (PROFEI), Educação Especial Inclusiva da UNESPAR. Tendo o projeto de pesquisa como objetivo geral compreender a relevância em articular o planejamento do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o(a) professor(a) da sala de aula comum e segundo(a) professor(a) para a efetivação do planejamento colaborativo na perspectiva da educação inclusiva. A sua colaboração e sinceridade são de grande importância. Nas questões descritivas, toda a sua vivência profissional será pertinente e significativa. Informamos que os seus dados e as informações geradas serão utilizados, exclusivamente, para a elaboração da pesquisa sem identificar o nome dos participantes não gerando danos ou qualquer tipo de prejuízos aos envolvidos. Desde já agradecemos a sua participação.

Mestranda: Josiele Regiane Grossklaus Senff

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

Informações pessoais

Nome: _____

Email: _____

Idade:

☐ 18 a 24 anos ☐ 25 a 30 anos ☐ 30 a 37 anos ☐ 38 a 44 anos

☐ acima de 45 anos.

Nível de formação concluída:

☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ outro

Qual a sua atuação na Educação Básica?

☐ Professor(a) regente ☐ Segundo(a) professor(a) de turma ☐ Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado ☐ Pedagogo(a)

Tempo de atuação como professor(a) no Ensino Comum

☐ 1 a 3 anos ☐ 4 a 7 anos ☐ 8 a 10 anos ☐ 11 anos ou mais ☐ não se aplica

Tempo de atuação como professor (a) na Educação Especial

☐ 1 a 3 anos ☐ 4 a 7anos. ☐ 8 a 10 anos ☐ 11 anos ou mais ☐ não se aplica

Qual é a sua situação trabalhista na escola em que atua?

() Efetivo () Admissão em Caráter Temporário (ACT)

Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

() 20 horas () 40 horas () mais de 40 horas () outro

Quais recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos são disponíveis na sua escola:

() livro didático () internet () computador/notbook () tablet () lousa digital/ data show
() outros _____

Quantos estudantes público da Educação Especial (transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação) possui na sua turma?

Qual o tempo destinado ao planejamento e em que ambiente ele ocorre?
Descreva:

Possui formação com o tema Inclusão? Qual?

() Especialização () mestrado () doutorado () Formação continuada () não se aplica

DADOS ESPECÍFICOS SOBRE PLANEJAMENTO COLABORATIVO E INCLUSIVO

1. Durante o período de sua formação e atuação, teve contato com o planejamento colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado, professor do ensino comum e segundo professor?

2. Na sua opinião como deveria ser constituída a função de segundo professor de turma?

3. A partir da sua experiência, como deveria ser a atuação do Atendimento Educacional Especializado? Descreva:

4. Apresente uma situação em que o trabalho do(a) professor(a) do AEE contribuiu na tua aula (pergunta específica para professores(as) regentes e segundos(as) professores(as) de turma.

5. Como se dá a articulação entre o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado e o(a) professor(a) do ensino comum no planejamento e qual o papel da equipe pedagógica neste processo? Comente sua resposta.

6. De que forma o trabalho articulado/colaborativo entre o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado, professor(a) do ensino comum e Segundo(a) professor(a) podem melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Nome da escola: _____

Endereço: _____

Órgão mantenedor: () Federal () Estadual () Municipal () Particular

Horário de funcionamento: () manhã () tarde () noite

Número de alunos _____

Número de alunos público da Educação Especial _____

ESPAÇO FÍSICO

() Acessibilidade comunicacional para estudantes com deficiência. Quais?

() Acessibilidade arquitetônica para estudantes com deficiência. Quais?

() Acessibilidade metodológica e instrumental em Sala de recursos multifuncional, professora auxiliar, segunda professora, intérprete. Especifique:

() Barreiras como poluição sonora ou visual. Quais?

CONDIÇÕES DE TRABALHO E RECURSOS DISPONÍVEIS AOS PROFESSORES:

() Rede de Internet disponível

() Recursos tecnológicos digitais.

() Espaço destinado ao planejamento.

Outras observações:

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas inclusivas: o planejamento colaborativo entre o(a) professor(a) do atendimento educacional especializado, da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a)

Pesquisador: SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69083223.7.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.047.317

Apresentação do Projeto:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa "Práticas pedagógicas inclusivas: o planejamento colaborativo entre o(a) professor(a) do atendimento educacional especializado, da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a)" de 20 de abril de 2023.

A proposta de investigação parte do pressuposto de que o planejamento colaborativo pode garantir a articulação de saberes entre os/as professores/as do ensino especial e do ensino comum, promovendo assim práticas pedagógicas mais eficazes que eliminem as barreiras que impedem o acesso ao currículo e acima de tudo assegurem a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes com deficiência.

Metodologia Proposta:

O estudo adota a abordagem qualitativa, aplicada e de cunho exploratória, tendo como metodologia a pesquisa-ação, que tem por referência a proximidade entre o pesquisador e os participantes da pesquisa envolvidos na investigação, com vistas à busca por mudanças nos desafios existentes no campo analisado.

Será apoiada pelas pesquisas bibliográficas subsidiadas por uma coleta de dados em campo que respaldará a análise e a elaboração do produto educacional. Participação da pesquisa: equipe

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.047.317

pedagógica, professores(as) do Atendimento Educacional Especializado –

AEE, professores(as) da sala de aula comum e segundo(a) professores(as), de turma dos Anos Iniciais de três escolas da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina no município de Porto União.

Inicialmente será realizada uma visita para apresentar/propor à escola a realização da pesquisa esclarecendo seus objetivos para que possam assinar voluntariamente os termos de consentimento. Serão agendadas outras visitas que acontecerão no Atendimento Educacional Especializado, a fim de observar e identificar as práticas colaborativas destes profissionais.

Para coleta de dados, será realizada uma visita in loco com o objetivo de observar o espaço escolar, seguindo um roteiro fundamentado nas seis dimensões de acessibilidade,

- I. Acessibilidade Arquitetônica
- II. Acessibilidade Comunicacional.
- III. Acessibilidade Metodológica.
- IV. Acessibilidade Instrumental.
- V. Acessibilidade Programática.
- VI. Acessibilidade Atitudinal.

A observação se dará com auxílio de registros em diário de campo, como estratégia para não utilização do registro fotográfico.

Em um segundo momento será disponibilizado um questionário físico (acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE) para os professores que aceitarem participar para que eles(as) deem informações iniciais pessoais e profissionais, assim como apontamentos específicos à ênfase da pesquisa que se constituirá no planejamento colaborativo, com vistas à efetiva educação inclusiva dos estudantes público alvo da educação especial, tendo como procedimentos de coleta, visitas in loco para observação e aplicação de questionário que abordarão questões referentes às práticas pedagógicas inclusivas articuladas entre estes profissionais.

Posteriormente, serão analisados os dados coletados a partir do roteiro de observações e dos questionários, que aliados à pesquisa bibliográfica, permitirão a elaboração do produto educacional que será uma proposta de planejamento colaborativo envolvendo os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado, segundo(a)

professor(a) e professor(a) da sala de aula comum, por meio de um ebook interativo, auto formativo, que promova a utilização deste recurso como estratégia de articulação do trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão.

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.047.317

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a relevância em articular o planejamento do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o(a) professor(a) da sala de aula comum e segundo(a) professor(a) para a efetivação do planejamento colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de ensino de Santa Catarina para uma educação mais inclusiva;
- Apresentar o planejamento colaborativo como possibilidade da articulação entre os(as) professores(as) do AEE – Atendimento Educacional Especializado, da sala de aula comum e do segundo(a) professor(a);
- Identificar o trabalho colaborativo realizado pelos(as) professores(as) do AEE – Atendimento Educacional Especializado, da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a) dos Anos Iniciais da rede estadual de ensino de Santa Catarina, na perspectiva da educação inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando o instrumento a ser utilizado na coleta de dados, acredita-se que os riscos relacionados ao questionário físico podem estar vinculados a algum tipo de incômodo, receio e/ou constrangimento dependendo do teor das questões. Para evitar esse sentimento, será explicado que o questionário tem o objetivo de analisar o contexto na sua totalidade e não de emitir qualquer forma de julgamento em relação à pessoa que está colaborando/respondendo a pesquisa.

Pode surgir certa dificuldade na compreensão das questões por parte do participante. Neste caso, será utilizada uma linguagem bem acessível para propiciar o fácil entendimento e garantir que as questões sejam respondidas.

No que diz respeito as questões a serem respondidas, referentes às práticas pedagógicas inclusivas articuladas entre estes profissionais, estas podem despertar o sentimento de medo e/ou vergonha no momento de responder o questionário, para minimizar tais riscos, será garantido previamente a não identificação dos respondentes durante toda a produção da pesquisa, e o que mais tiver ao alcance da pesquisadora em relação ao sigilo da mesma.

De igual modo, no que tange à observação do espaço escolar, pode acontecer alguma situação desagradável e/ou de constrangimento. Para minimizar esse desconforto, será conversado e

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.047.317

acordado previamente com os participantes da pesquisa que a observação da pesquisadora é, exclusivamente, de cunho analítico, sem a intenção de submeter os participantes a julgamentos. Destaca-se que diante dos percalços que podem surgir no decorrer da aplicação do instrumento de coleta de dados, será ajustado com os envolvidos que aceitarem participar da pesquisa, expondo previamente como a pesquisadora irá se portar frente às situações, como também, como a pesquisadora pretende fazer a análise de todo o processo, que será sigiloso e restrito para fins de pesquisa. E ainda, os encontros serão realizados em horários acordados com a equipe escolar, para não haver prejuízos na rotina de trabalho dos mesmos.

Benefícios:

A intencionalidade da pesquisa é de contribuir em ações práticas para a formação continuada dos professores de Porto União, a partir da proposta de planejamento colaborativo envolvendo os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado, segundo(a) professor(a) e professor(a) da sala de aula comum, por meio de um ebook interativo, auto formativo, que promova a utilização deste recurso como estratégia de articulação do trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão. Nesse sentido, promover a reflexão dos docentes quanto a flexibilidade de suas práticas pedagógicas frente ao seu planejamento em uma perspectiva inclusiva, por meio de um ensino colaborativo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um trabalho de mestrado vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

A observação para coleta de informações sobre a educação inclusiva acontecerá em 3 escolas de Porto União, Município de Santa Catarina (Escola de Educação Básica Nilo Peçanha; Escola de Educação Básica Germano Wagenfuhr; Escola de Educação Básica Clementino Britto) e contará com vinte (20) informantes (professores dos anos iniciais do ensino fundamental, professor de AEE e segundo professor) dessas escolas, que aceitarem participar dos estudos.

O estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa com fontes bibliográficas e pesquisa de campo. Os resultados obtidos a partir da coleta e da análise das informações colhidas das escolas e dos informantes servirão como base para a elaboração de material didático para intervenção sobre o planejamento colaborativo, buscando auxiliar o trabalho docente na educação inclusiva dessas escolas.

Acredita-se que a elaboração de uma proposta de planejamento colaborativo, por meio de um e-

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 6.047.317

book interativo, auto formativo em uma Perspectiva de Educação Inclusiva, contribuirá com a efetivação de um ensino colaborativo, que se concretize na construção de conhecimento, garantindo ações práticas voltadas para as demandas de ensino.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresenta todos os termos de apresentação obrigatória, e atende à Resolução CNS/MS 466/2012 e Resolução CNS/MS 510/2016 e suas complementares, mas as informações sobre o comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Unespar está incorreta.

No TCLE consta o endereço antigo do CEP Unespar.

Recomendações:

-Atualizar o endereço do CEP - Unespar no TCLE.

-Apresentar no relatório final a correção do endereço do CEP, conforme foi solicitado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há óbice ético que impeça a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2126994.pdf	20/04/2023 17:19:10		Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoJosiele.pdf	20/04/2023 17:18:53	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
Outros	Termodecienciado_responsavel_pelocampodeestudo_JOSIELE.pdf	20/04/2023 15:51:03	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
Outros	TermoCompromisso_JOSIELE.pdf	20/04/2023 15:50:29	SANDRA SALETE DE CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JOSIELE.pdf	20/04/2023 15:50:09	SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA	Aceito
Outros	Questionario_observacao_Josiele.pdf	20/04/2023	SANDRA SALETE	Aceito

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br

APÊNDICE D – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Às respectivas escolas:

- Escola de Educação Básica Nilo Peçanha;
- Escola de Educação Básica Professor Germano Wagenfuhr;
- Escola de Educação Básica Clementino Britto.

Título do projeto: Práticas pedagógicas inclusivas: o planejamento colaborativo entre o(a) professor(a) do atendimento educacional especializado, da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a).

Local de pesquisa: Escola de Educação Básica Nilo Peçanha; Escola de Educação Básica Professor Germano Wagenfuhr; Escola de Educação Básica Clementino Britto.

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Sandra Salette de Camargo Silva

Nome do pesquisador (Acadêmica): Josiele Regiane Grossklaus Senff

Responsável pelo local de realização da pesquisa (conforme as escolas acima, seus diretores respectivamente): Cléa Regina Dolinski Store; Claudia Brande Casagrande; Roberval Alves de Lima.

Declaro(amos) que os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título "Práticas pedagógicas inclusivas: o planejamento colaborativo entre o(a) professor(a) do atendimento educacional especializado, da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a)", e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos. O armazenamento dos dados ocorrerá num período de até cinco anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período os dados serão descartados. O referido projeto será realizado junto aos (às) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado – AEE, professores(as) da sala de aula comum e segundo(a) professores(as) de turma dos Anos Iniciais, que aceitarem participar da pesquisa após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Está autorização só

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR || CEP: 87.701-020
 E-mail: cep@unespar.edu.br || Telefone: (44) 3482-3212



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

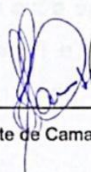
Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

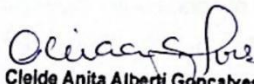


COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR

terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (CEP-UNESPAR), e o pesquisador responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UNESPAR para Instituição (campo de estudo).

União da Vitória, 19 de abril de 2023.

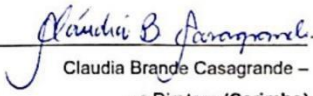

 Sandra Salete de Camargo Silva


 Cleide Anita Alberti Gonçalves
 Coordenadora Regional de
 Educação de Canoíhas
 Ato nº 354/2023 de 20/01/2023
 Matrícula 710.962-8-01

Cleide Anita Alberti Gonçalves –
 Coordenadoria Regional de Educação de Canoíhas (Carimbo)


 Clea Regina Dolinski Store
 Diretora
 Portaria 89 de 14/01/2020
 D.O. Nº 21.181 de 15/01/2020
 Diretora Geral

Clea Regina Dolinski Store –
 Diretora (Carimbo)


 Claudia Brande Casagrande –
 Diretora (Carimbo)
 Portaria 89 de 14/01/2020
 D.O. Nº 21.181 de 15/01/2020
 Diretora Geral


 Roberval Alves de Lima
 Matr. 279469-1-02
 Diretor (Carimbo)

APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS



Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu Sandra Salete de Camargo Silva, abaixo assinado, pesquisadora responsável/orientadora e, Eu, Josiele Regiane Grossklaus Senff, pesquisadora acadêmica, envolvidas no projeto de título: *Práticas pedagógicas inclusivas: o planejamento colaborativo entre o(a) professor(a) do atendimento educacional especializado, da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a)*, a ser conduzido pela pesquisadora abaixo relacionada, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos anos iniciais de escolas da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, no município de Porto União (Escola de Educação Básica Nilo Peçanha; Escola de Educação Básica Professor Germano Wagenfuhr; Escola de Educação Básica Clementino Britto), bem como a privacidade de seus conteúdos, respeitando as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012 e suas complementares.

Informamos que os dados a serem coletados dizem respeito aos dados informados pelos sujeitos da pesquisa na resolução do questionário físico e nos momentos de observação. Os dados serão coletados e utilizados para fins de publicações num período de até cinco anos, contados a partir de janeiro de 2023. Ficamos comprometidos a enviar um novo parecer ao Comitê de Ética em pesquisa caso haver necessidade de prorrogação da pesquisa.

União da Vitória, 19 de abril de 2023.

Nome	RG.
Sandra Salete de Camargo Silva	4.372.351-0
Josiele Regiane Grossklaus Senff	8.729.521-4

Assinatura

OBS: TODOS OS PESQUISADORES QUE TERÃO ACESSO AOS DOCUMENTOS DO ARQUIVO DEVERÃO TER O SEU NOME e RG. INFORMADO E TAMBÉM DEVERÃO ASSINAR ESTE TERMO ANTES DE ENVIAR PARA O CEP-UNESPAR. SERÁ VEDADO O ACESSO AOS DOCUMENTOS A PESSOAS CUJO NOME E ASSINATURA NÃO CONSTAREM NESTE DOCUMENTO.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

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

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Práticas pedagógicas inclusivas: o planejamento colaborativo entre o(a) professor(a) do atendimento educacional especializado, da sala de aula comum e o(a) segundo(a) professor(a)**, que faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), sob a responsabilidade da Professora Dr.^a Sandra Salete de Camargo Silva da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)/Campus de União da Vitória, que terá como objetivo geral: Compreender a relevância em articular o planejamento do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o(a) professor(a) da sala de aula comum e segundo(a) professor(a) para a efetivação do planejamento colaborativo na perspectiva da educação inclusiva. Acredita-se que a elaboração de uma proposta de planejamento colaborativo, por meio de um e-book interativo, auto formativo em uma Perspectiva de Educação Inclusiva, contribuirá com a efetivação de um ensino colaborativo, que se concretize na construção de conhecimento, garantindo ações práticas voltadas para as demandas de ensino.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do parecer: 6.047.317

Data da relatoria: 09/05/2023.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: um **questionário** físico, que será aplicado a equipe pedagógica, professores(as) do Atendimento Educacional Especializado – AEE, professores(as) da sala de aula comum e segundo(a) professores(as), de turma dos Anos Iniciais da escola. Ressalvando que o questionário tem o objetivo de analisar o

APÊNDICE G – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

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

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



3. BENEFÍCIOS: A intencionalidade da pesquisa é de contribuir em ações práticas para a formação continuada dos professores de Porto União, a partir da proposta de planejamento colaborativo envolvendo os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado, segundo(a) professor(a) e professor(a) da sala de aula comum, por meio de um ebook interativo, auto formativo, que promova a utilização deste recurso como estratégia de articulação do trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão. Nesse sentido, promover a reflexão dos docentes quanto a flexibilidade de suas práticas pedagógicas frente ao seu planejamento em uma perspectiva inclusiva, por meio de um ensino colaborativo.

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

Os seus dados pessoais e respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum do formulário, nem quando os resultados forem apresentados. Na produção da dissertação, os participantes serão identificados por letra. Exemplo: Participante a.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, num período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período os dados serão descartados.

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

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

Nome da pesquisadora responsável: Sandra Salete de Camargo Silva

Endereço: Rua Dom Pedro II, n. 1139 Bairro São Bernardo – União da Vitória/PR

Telefone para contato: (42) 99936-0137

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

Horário de atendimento: Terça-feira período da manhã.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

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

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



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

CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Gabriel Esperidião, S/N - Sala 20 – Jardim Morumbi, Paranavaí-PR.

CEP: 87.703-000

Telefone: (44) 3141-4319 ou (44) 99973-4064

E-mail: cep@unespar.edu.br

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

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

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

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

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

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



TERMO 1

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

União da Vitória, _____ de _____ de 2023.

Assinatura ou impressão datiloscópica

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ**

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

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR**TERMO 2**

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

União da Vitória, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisador