



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ERICK CARLOS DA SILVA

**O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS
QUE ATRAVESSAM O FAZER PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO, CAMPUS SÃO MATEUS**

**SÃO MATEUS/ES
2025**

ERICK CARLOS DA SILVA

**O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS
QUE ATRAVESSAM O FAZER PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO, CAMPUS SÃO MATEUS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Matos Nunes.

Coorientadora: Profa. Dra. Andrea Alexandra López Barraza.

Linha de pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura.

**SÃO MATEUS/ES
2025**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586t Silva, Erick Carlos da, 1998-
O trabalho colaborativo na educação especial : experiências que atravessam o fazer pedagógico no Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus / Erick Carlos da Silva. - 2025.
148 f.

Orientadora: Isabel Matos Nunes.
Coorientadora: Andrea Alexandra López Barraza.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Trabalho Colaborativo. 2. Educação Especial e Inclusiva. 3. Práticas Educacionais. I. Nunes, Isabel Matos. II. Barraza, Andrea Alexandra López. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. IV. Título.

CDU: 37

ERICK CARLOS DA SILVA

**O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
EXPERIÊNCIAS QUE ATRAVESSAM O FAZER PEDAGÓGICO NO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CAMPUS SÃO
MATEUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 26 de novembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Isabel Matos Nunes

Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Andrea

Profa. Dra. Andrea Alexandra López
Barraza
Universidad Católica Silva Henríquez
Coorientadora

Rita de Cassia Cristofoleti

Profa. Dra. Rita de Cássis Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo

Josiane Beltrame Milanesi

Profa. Dra. Josiane Beltrame Milanesi
Instituto Federal do Espírito Santo





Capa de Aprovação_Erick.

Data e Hora de Criação: 26/11/2025 às 15:41:37

Documentos que originaram esse envelope:

- Capa de Aprovação_Erick..pdf (Arquivo PDF) - 1 página(s)



Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: eef1aedd8dcfc393138c0dbe8e15aab4f7d38a4293ce19094dff9de57dfebb39

[SHA512]: e8cd1a7f1bf33741cb257663fe828dc50244941cdf1ceff97ad1b0637585f6b3e1822a76b18b9eadd148fc08104847b62950fb9589572d85f8d202a69383de3

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



ASSINADO - andrealopezb@gmail.com

Data/Hora: 26/11/2025 - 16:14:35, IP: 181.43.209.141

[SHA256]: 575cfa5d649aa744782811e49ff853de30058950149884f68b3a0650d88ff061

Assinatura Eletrônica Avançada (Conforme Lei nº 14.063/20, art. 4º, II)



ASSINADO - Isabel Matos Nunes (isabel.nunes@ufes.br)

Data/Hora: 26/11/2025 - 15:48:38, IP: 138.255.188.203, Geolocalização: [-18.580295, -39.742058]

[SHA256]: e08d44e2465dab7ac55cf4a4312e232619aaf633b7e99018867ffd2a845be96c

Assinatura Eletrônica Avançada (Conforme Lei nº 14.063/20, art. 4º, II)



ASSINADO - josiane.milanesi@ifes.edu.br

Data/Hora: 27/11/2025 - 17:30:56, IP: 138.99.33.22, Geolocalização: [-20.355908, -40.291475]

[SHA256]: 1504c11c2c873365c131239ba107cbcf64fc1c611fcd6909988b2641c8430e1f

Assinatura Eletrônica Avançada (Conforme Lei nº 14.063/20, art. 4º, II)



ASSINADO - Rita de Cassia Cristofoleti (rita.cristofoleti@ufes.br)

Data/Hora: 26/11/2025 - 16:41:49, IP: 200.137.72.162, Geolocalização: [-18.675132, -39.860488]

[SHA256]: daa8b5a15935fcd86068a4d901915ec8b46e88dd4d6ab8c26e1aa609203970e

Assinatura Eletrônica Avançada (Conforme Lei nº 14.063/20, art. 4º, II)

Histórico de eventos registrados neste envelope

27/11/2025 17:30:57 - Envelope finalizado por josiane.milanesi@ifes.edu.br, IP 138.99.33.22

27/11/2025 17:30:56 - Assinatura realizada por josiane.milanesi@ifes.edu.br, IP 138.99.33.22

27/11/2025 15:33:33 - Envelope visualizado por josiane.milanesi@ifes.edu.br, IP 138.99.33.22

26/11/2025 16:41:49 - Assinatura realizada por rita.cristofoleti@ufes.br, IP 200.137.72.162

26/11/2025 16:41:01 - Envelope visualizado por rita.cristofoleti@ufes.br, IP 200.137.72.162

26/11/2025 16:14:35 - Assinatura realizada por andrealopezb@gmail.com, IP 181.43.209.141

26/11/2025 15:48:38 - Assinatura realizada por isabel.nunes@ufes.br, IP 138.255.188.203

26/11/2025 15:47:56 - Envelope visualizado por isabel.nunes@ufes.br, IP 138.255.188.203

26/11/2025 15:45:33 - Envelope registrado na Blockchain por adriana.sartorio@ufes.br, IP 200.137.72.162

26/11/2025 15:45:32 - Envelope encaminhado para assinaturas por adriana.sartorio@ufes.br, IP 200.137.72.162

26/11/2025 15:41:37 - Envelope criado por adriana.sartorio@ufes.br, IP 200.137.72.162

Dedico este trabalho à Deus em primeiro lugar, por me possibilitar estar aqui novamente, depois de tantos desafios e mudanças importantes. Aos familiares, amigos e colegas que estão presentes na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por sua infinita misericórdia e por cuidar de mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Estar no mestrado, em meio a tantas mudanças significativas na vida pessoal e profissional, me faz sentir cada dia mais grato. Grato às pessoas com quem convivo, grato pelas oportunidades que surgem e por saber que a educação abriu muitas portas para mim.

Agradeço aos amigos e colegas do Ifes do campus São Mateus, em especial: Eros, Alini, Samuel, Daniela, Cadu, Walber, Kamilla, Mayra, Felipe, Pablo, Monique, Patrícia, Gledson, Gildevânia, Sâmia, Gislene, Maria Izabel, Fernanda e Mara Quartezeni. Conviver com vocês no Ifes torna a vida profissional mais leve, em meio a tantas atribuições.

Aos colegas do Ifes campus Cariacica, em especial: Debora, Camila Dias, Camila Santos, Glaucéia, Eliane, Tiago, Edilson, Marinete, Ana Joice, Jocélia, Renata, Kássya, Rodolfo, Helliene e Zezé. Obrigado por me acolherem no campus.

Agradeço muito aos meus familiares, em especial à minha mãe, Luciana; ao meu pai, Silas; e ao meu padrasto, Julio (meu pai do coração). Também estendo os agradecimentos aos meus irmãos Pedro, Giulia e Lídia; à minha vovó Vanila; à minha madrastra Patrícia; aos meus primos Suelen, Lucas, Enzo, Andreia, Alexandre e Arlenio; e aos meus tios Felipe, Zorim, Sirley e Aguinaldo. Amo vocês!

Às amigas mais que especiais na minha vida, que a tornam mais bonita e leve: Maria Ivaldiane, Fernandes, Graça, Ihanha Mara, Kadu Alves, Flávia Pantaleão, Eliana, Meire Insunza, Victor Insunza, Antonio, Marcelo, Tia Rosangela Belchior e Tia Cleia. Amo vocês demais!

À minha querida tia Ericka, por contribuir com a leitura deste trabalho e também, pelas trocas de ideias nas tardes de domingo, na casa da vovó, sempre acompanhados de um bom café. Te amo!

À Vania Majeski, pelas escutas, amizade e pelo carinho. Obrigado por sempre me incentivar a realizar os meus sonhos. Obrigado, amiga!

À Leila Brígida, pela amizade, cuidado e carinho comigo. Agradeço-lhe por sempre me acolher, me ouvir e aconselhar, mesmo que nos momentos mais difíceis. Sua amizade levo para vida. Te amo muito!

Ao Brendo Graunke Prates, meu amigo de muitos anos, conheci no Ifes enquanto ele cursava o estágio em Matemática e eu trabalhando no setor Pedagógico, tomávamos café, batemos muitos papos e, quem diria? Começamos a fazer parte da mesma turma no mestrado e família acadêmica. Vivemos altas aventuras na Europa. Obrigado por todo seu apoio.

Aos colegas da turma 11 do mestrado, pelas trocas de conhecimentos e pelas risadas: Patrícia, Kelle, Bira, Lucas, Carla Fabrícia, Vaguinho, Very, Francielly e Daniely.

Agradeço à minha orientadora, Isabel Matos Nunes, por tanta sensibilidade, cuidado e disponibilidade em me orientar. Obrigado por todas as oportunidades que você me possibilitou vivenciar. Obrigado por sempre acreditar em mim. Você é incrível! Agradeço sempre poder aprender contigo.

Agradezco inmensamente a mi profesora co-guía (coorientadora), Andrea López Barraza, por las valiosísimas contribuciones en el campo de la psicología/educación. Gracias por proporcionar siempre reflexiones que aportan una mirada sensible a las demandas de la inclusión en sus diferentes enfoques.

À banca examinadora, professoras Rita de Cássia Cristofoleti e Josiane Beltrame Milanesi, meu sincero obrigado por contribuírem com cada leitura minuciosa e pelo cuidado com o andamento da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar (Ufes), em especial, às professoras Sônia, Denise e Andressa; aos meus amigos que tive o imenso prazer em conhecer durante a jornada acadêmica: Sabrina, Juliano, Victória e Leoneida.

Ao Grupo de Pesquisa: Metodologias e Práticas de Ensino (MEPEIFES) em especial: Adriana Pin e Carolina Cañete. Agradeço pelos conhecimentos partilhados.

À Secretaria de Relações Internacionais da Ufes, em especial, à servidora Ana Rachel, por me possibilitar e orientar quanto ao intercâmbio no Chile, que, sem dúvidas, foi mais do que um sonho realizado.

A la Universidad Católica Silva Henríquez, en especial al director del Magíster en Educación, Profe. César Maldonado, y a Javiera Díaz por la oportunidad de vivir momentos increíbles en mi trayectoria académica y personal.

Agradezco a Dayana Torres, Tamara Reys, Daniel Alfonso, Yordhan, Javier Diaz, Víctor Salas, Diego Snoop, Joselin, Paula, Joyce, Jimena, Mardu y Lautaro por haberme recibido tan bien en Chile.

Aos meus queridos professores do mestrado, a maioria eu tive aula na graduação e ainda bem que pude aprender mais com vocês. Muito obrigado/Muchas gracias!

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.” – Hannah Arendt.

RESUMO

A dissertação busca compreender como as práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho colaborativo são articulados com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. Para isso, optou-se por uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso (Gil, 1999), com o uso de instrumentos metodológicos como entrevistas com profissionais da educação: professores e gestores do campus São Mateus do Instituto, além de análise documental. A análise dos dados foi subsidiada pela análise de conteúdo (Bardin, 1977; 2016), a partir da criação de categorias emergentes e da utilização de duas unidades de registro: palavra e tema, em um movimento analítico. Como pressuposto teórico, adotou-se a sociologia figuracional eliasiana (Elias, 1988; 1994; 2000; 2006), abordando os conceitos centrais de rede de interdependência, figuração e processos sociais. Os resultados indicam que há incentivos institucionais para a execução de práticas colaborativas, evidenciados especialmente nos documentos oficiais, notadamente na criação dos Napnes e no fomento à colaboração desde o planejamento até as reuniões de acompanhamento discente, envolvendo diversos profissionais. Além disso, a análise documental revela que ainda há aspectos a serem aprimorados, como a estruturação de recursos e de pessoal para o atendimento aos estudantes com necessidades específicas, bem como a organização dos documentos institucionais, de modo a unificá-los sempre que possível, contribuindo para a articulação de práticas e procedimentos acadêmicos. Durante as entrevistas, observou-se que uma abordagem colaborativa está presente, embora, para que o trabalho colaborativo se efetive, seja necessário que a instituição fomente momentos específicos para sua realização. Os participantes destacam a importância do tempo, da formação continuada e do planejamento conjunto para favorecer uma dinâmica colaborativa, ainda que persistam alguns obstáculos, como a resistência de parte dos envolvidos. Conclui-se que o campus se aproxima de uma perspectiva colaborativa, mas é preciso que existam condições institucionais que possibilitem, de fato, a consolidação de um ensino colaborativo, caso essa seja a diretriz que a instituição deseje adotar.

Palavras-chave: Trabalho Colaborativo - Educação Especial e Inclusiva - Práticas Educacionais.

RESUMEN

La tesis de magíster investiga cómo las prácticas pedagógicas inclusivas y el trabajo colaborativo se articulan con el Núcleo de Atención a las Personas con Necesidades Específicas (Napne) en el Instituto Federal de Espírito Santo, campus São Mateus. Para ello, se optó por un enfoque cualitativo, configurado como un estudio de caso (Gil, 1999), utilizando instrumentos metodológicos como entrevistas con profesionales de la educación —docentes y gestores del campus São Mateus del Instituto— y análisis documental. El análisis de los datos se basó en el análisis de contenido (Bardin, 1977; 2016), a partir de la creación de categorías emergentes y del uso de dos unidades de registro —palabra y tema— en un movimiento analítico. Como fundamento teórico, se adoptó la sociología figuracional eliasiana (Elias, 1988; 1994; 2000; 2006), abordando los conceptos centrales de red de interdependencia, figuración y procesos sociales. Los resultados indican que existen incentivos institucionales para la ejecución de prácticas colaborativas, lo cual se evidencia especialmente en los documentos oficiales, particularmente en la creación de los Núcleos de Atención a las Personas con Necesidades Específicas (Napne) y en el fomento de la colaboración desde la planificación hasta las reuniones de seguimiento estudiantil, involucrando a diversos profesionales. Asimismo, el análisis documental revela que aún existen aspectos por mejorar, como la estructuración de recursos y de personal para la atención de los estudiantes con necesidades específicas, así como la organización de los documentos institucionales, con el fin de unificarlos siempre que sea posible y contribuir así a la articulación de prácticas y procedimientos académicos. Durante las entrevistas, se observó que existe una aproximación colaborativa, aunque para que el trabajo colaborativo se concrete es necesario que la institución promueva espacios específicos para su desarrollo. Los participantes destacan la importancia del tiempo, la formación continua y la planificación conjunta para favorecer una dinámica colaborativa, aunque persisten algunos obstáculos, como la resistencia de ciertos actores. Se concluye que el campus se aproxima a una perspectiva colaborativa, pero es necesario que existan condiciones institucionales que posibiliten, efectivamente, la consolidación de una enseñanza colaborativa, si esa es la orientación que la institución desea adoptar.

Palabras clave: Trabajo Colaborativo - Educación Especial e Inclusiva - Prácticas Educativas.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Fluxograma concernente à classificação dos documentos.....	27
FIGURA 2 - Vista aérea do Ifes - Campus São Mateus.....	35
FIGURA 3 - Fluxograma do processo de análise dos dados.....	36
FIGURA 4 - Rede colaborativa/interação de normativas, procedimentos e práticas pedagógicas no âmbito do atendimento ao discente com necessidades específicas..	72
FIGURA 5 - Aspectos de colaboração, conquistas e contribuições para os processos de ensino-aprendizagem.....	113

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Mapeamento das resoluções institucionais relacionadas aos procedimentos adotados pela instituição no tocante ao trabalho pedagógico.....	27
QUADRO 2 - Mapeamento dos documentos institucionais relacionados à gestão institucional.....	29
QUADRO 3 - Perfil dos profissionais da educação que foram entrevistados.....	31
QUADRO 4 - Aspectos e características sobre a efetivação do trabalho em coensino.....	51
QUADRO 5 - Resultados das buscas realizadas nas bases de dados.....	53
QUADRO 6 - Categorização das questões emergidas durante a revisão de literatura.....	58
QUADRO 7 - Ações, diretrizes e políticas para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no âmbito do Ifes.....	79
QUADRO 8 - Histórico de formação continuada promovida pelo Ifes - Campus São Mateus.....	85
QUADRO 9 - Algumas das conquistas que os profissionais destacam no trabalho colaborativo.....	114

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Recursos Humanos da Equipe de atendimento às pessoas com necessidades específicas nos campi do Ifes.....	80
TABELA 2 - Composição dos Napnes nos campi do Ifes - em ordem decrescente.....	81
TABELA 3 - Avaliação dos servidores TAE da área de ensino, pesquisa e extensão.....	83
TABELA 4 - Avaliação dos servidores TAE da gestão.....	84
TABELA 5 - Avaliação dos servidores docentes.....	84

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDCD	Código de Ética e Disciplina do Corpo Docente
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CEFOR	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes
CPA	Comissão Própria de Avaliação
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ETFES	Escola Técnica Federal do Espírito Santo
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFs	Institutos Federais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PEI	Plano de Ensino Individual
PIT	Plano Individual de Trabalho
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
RAI	Registro de Atendimento Inicial

RIT	Relatório Individual de Trabalho
RITE	Relatório Individual para Terminalidade Específica
ROD	Regulamento de Orientação Didática
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SRI	Secretaria de Relações Internacionais
TAEs	Técnicos Administrativos em Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TECNEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	27
2.1 Análise dos documentos institucionais	27
2.2 Entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa	31
2.3 O lócus da pesquisa	34
2.4 Procedimentos para análise de dados	35
3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRABALHO COLABORATIVO: ALGUNS ASPECTOS CENTRAIS	38
3.1 A transversalidade da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e a Educação Profissional	40
3.2 O programa TecNep como articulador das ações voltadas aos alunos com deficiências e o papel do Napne no processo de inclusão escolar no âmbito do Ifes: características gerais	43
3.3 Concepções gerais sobre o trabalho colaborativo na Educação Especial	44
3.3.1 Ensino Colaborativo/Coensino: origens e desenvolvimento	49
3.4 O trabalho colaborativo no Instituto Federal do Espírito Santo: perspectivas através da revisão de literatura	53
4 APROXIMAÇÕES DA SOCIOLOGIA FIGURACIONAL COM AS QUESTÕES DO TRABALHO COLABORATIVO: REVISITANDO CONCEITOS	60
4.1 As redes de interdependência e a figuração como elementos constitutivos das relações entre indivíduo-sociedade	60
4.2 Processos sociais, mudança social e relações de poder	65
5 UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS E POLÍTICAS INTERNAS DO IFES: ENTRE TENSÕES E POSSIBILIDADES	69
5.1 Planejamento, acompanhamento e avaliação da aprendizagem para estudantes com necessidades específicas	71
5.2 Ações institucionais para inclusão do público da educação especial no Ifes	79
5.3 Indicadores de formação continuada dos profissionais do ensino, com base nos documentos	81
6 CONCEPÇÕES DE TRABALHO COLABORATIVO NO CAMPUS SÃO MATEUS: OS FIOS QUE CONSTITUEM ESSAS REDES	88
6.1 Concepções de trabalho colaborativo e a troca de experiências	89
6.2 Planejamento	98
6.3 Articulação do Napne com os professores e demais setores	102
6.4 Formação continuada	106
6.5 Desafios em sua execução, considerando os seguintes aspectos: tempo; comunicação e abertura para novas práticas	111
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118

REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A – Quadro de revisão de literatura – pesquisas no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo	131
APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	133
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PARTICIPANTES	137
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA	138
ANEXO A – ORGANOGRAMA DOS CAMPI	139
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	140

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar na área da educação era o que eu queria fazer desde cedo. Por que não me inspirar nos docentes que passaram pela minha vida? Será que, naquela altura, eu realmente sabia o que queria? Bom, até hoje me faço essa pergunta. Lembro que, quando adolescente, esse sonho foi ofuscado por um desejo arrebatador de fazer teatro. Entretanto, com o passar dos anos, comecei o curso normal, também chamado de magistério ou formação de professores, termo de que me recordo do dia em que efetivamos a matrícula na escola, em Nilópolis, município situado no estado do Rio de Janeiro, onde nasci.

De repente, a vida corrida, entre os estágios e o teatro, me colocava entre dois sonhos fortes, mas ainda não sabia ao certo se era aquilo o que queria fazer. Apenas fui, como dizem algumas pessoas. Nesse meio tempo, tão jovem, ministrava esporadicamente aulas práticas, fazia pequenos espetáculos e estudava. Com o tempo, as opções começaram a se ampliar: pensava em jornalismo, geografia, história, mas, em 2017, escolhi a pedagogia como primeira opção.

Na Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, campus Goiabeiras, localizada no município de Vitória, além de ter começado a graduação, via-me iniciando minha vida profissional: comecei a fazer um estágio remunerado no Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, um lugar que por anos nunca me via entrando, achava impossível estar ali e, pela primeira vez, eu me via em lugares nos quais as pessoas tinham uma condição social diferente da minha.

Trabalhando nesse estágio, eu descobri que o edital do concurso do Ifes havia sido publicado. Estudei, fiz o concurso e passei. Interessante porque, anos atrás eu sonhava em estudar numa escola da rede federal e hoje estou trabalhando numa dessas unidades.

Mas, em 2019, começa outro desafio da minha vida pessoal e profissional, eu precisei mudar de cidade e transferir minha graduação da Ufes campus goiabeiras para Ufes campus São Mateus, a vantagem é que as duas instituições ficam próximas, no caso a Ufes e o Ifes em São Mateus, o que facilitou atravessar o outro lado da avenida,

como costume dizer. Essa mudança, sem dúvida, foi um divisor de águas na minha vida, trouxe-me amadurecimento, aprendizados e despertou a vontade de continuar seguindo a carreira acadêmica.

Quero dizer que, ao trabalhar no Ifes – Campus Vitória, no ano de 2018, ainda como estagiário, já percebia que o trabalho colaborativo na Educação Especial acontecia a todo momento — fosse com a participação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras, com os próprios estagiários em processo de formação, com psicólogos, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores do ensino comum (básico, técnico, tecnológico e superior), pedagogos, enfim, com os diversos profissionais que atuavam no atendimento aos estudantes. Havia uma cultura muito importante nesse sentido, mas ainda mais essencial era a comunicação que estabelecíamos na época, para que o trabalho pudesse ser alinhado de forma mais coesa.

Embora eu percebesse, na minha atuação, que havia muitas resistências, às vezes pelo simples fato de desconhecerem o processo, o trabalho do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - Napne era fundamental para desmistificar a Educação Especial e levar à equipe docente abordagens mais alinhadas à perspectiva inclusiva. Isso era essencial para fomentar melhores práticas pedagógicas.

Desde então, carrego uma inquietação: entender como se dá esse processo de articulação que realmente promova a inclusão dos estudantes público da Educação Especial. Quando cheguei ao Campus São Mateus para atuar como servidor efetivo já no cargo de assistente de alunos, continuei me fazendo muitas perguntas. Porém, um detalhe me chamou a atenção: o trabalho colaborativo no campus parecia funcionar. Não sei ao certo se o fato de o campus ser menor facilitava a comunicação direta, mas o trabalho com a equipe, voltado à formação continuada e ao diálogo constante em reuniões, ajudava a evitar ruídos. Ainda que houvesse resistências, o que é comum quando lidamos com o ser humano, percebia-se um esforço coletivo.

Em 2022, aproximei-me do Napne do Campus São Mateus e, junto com o pedagogo, professores de Língua Portuguesa e outros profissionais, desenvolvi um projeto de

leitura e escrita para um estudante com síndrome do X Frágil. Foi nesse momento que vivi, de fato, a primeira experiência no desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Ainda que estivesse atuando diretamente com o estudante, realizamos reuniões, planejamos coletivamente e acompanhamos juntos o processo. Esse trabalho em equipe foi fundamental.

Em 2023, passei a integrar mais diretamente as ações do núcleo, participando da elaboração da Semana da Educação Inclusiva, que envolveu os estudantes. Desenvolvi também ações pontuais voltadas à temática da inclusão, como cineclubes, além de propor e realizar atividades complementares ao ensino e ações de formação continuada junto ao núcleo. Todas essas experiências foram fundamentais para ampliar o debate sobre o trabalho pedagógico e colaborativo.

Atuei no Napne até fevereiro de 2025, quando precisei me afastar para finalizar a escrita desta dissertação. Em março de 2025, passei a ter contato com discussões internacionais, por meio do intercâmbio acadêmico. O intercâmbio foi realizado na Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, situada na cidade de Santiago, Chile. Esta oportunidade adveio de uma chamada para mobilidade acadêmica, publicada pela Secretaria de Relações Internacionais da Ufes – SRI. Neste sentido, me mudei para o Chile e morei entre março e junho de 2025, para cursar a disciplina de Sistema Educacional, Transformación Socioeducativa y equidad, elegida por mim e aprovada pelo Programa de Magíster en educación da universidade em questão. No intercâmbio estudei aspectos gerais sobre inclusão e diversidade, o que se aproxima da minha temática pesquisada.

Essas experiências ampliaram significativamente minha perspectiva sobre a inclusão e qualificaram minha atuação — tanto como assistente de aluno, quanto como membro do núcleo e estudante de mestrado. Enfim, enquanto profissional, sigo com o desejo de contribuir ainda mais com minha trajetória acadêmica e com o fortalecimento de práticas colaborativas e inclusivas na educação.

Outro ponto é que a formação de professores se faz presente na minha vida, porque embora não exerça o ofício de ser professor, estou atuando mais nos bastidores e penso que é preciso ampliar os diferentes enfoques realizados na educação. Segundo

Nóvoa e Vieira (2017, p. 22), “[...] é tão importante reforçar a autonomia profissional o que, nos dias de hoje, implica promover modos de organização profissional que valorizem as dimensões coletivas do trabalho docente.” Sendo assim, para que possamos trocar essas experiências, a partir da reflexão sobre a prática, tendo embasamento teórico, é preciso pensar que a educação se faz desde a gestão até o acontecimento da aula e, assim, vejo-me neste movimento dentro do meu contexto de atuação profissional.

É dessa forma, desse movimento, que eu penso o trabalho pedagógico no contexto educacional: não podemos trabalhar de forma isolada. No movimento contínuo e interdependente, como me faz lembrar a perspectiva de Elias (1994), somos interdependentes, e não amontoados de uns, vivemos em contextos figurativos, e na escola, porquanto, devemos atuar de maneira interdependente e colaborativa, para que as ações educativas possam ter êxito. E mais do que isso: para que uma cultura seja construída, é necessário que os nossos estudantes, enquanto protagonistas desse processo, possam levar essa transformação, de uma sociedade mais equitativa, mais inclusiva aos outros espaços em que venham a atuar. Assim, trabalhar de forma colaborativa fomenta muito essa perspectiva. É nesse movimento que pretendemos trabalhar nesta dissertação, entendendo como o trabalho colaborativo implica a melhoria de algumas práticas pedagógicas — ainda que, por vezes, sejam desafiadoras, mas não impossíveis.

Ressalta-se que na educação brasileira, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, asseguram o direito público e subjetivo, realçando que a LDBEN traz a garantia de inclusão escolar, a Educação Especial como modalidade, e do AEE realizado prioritariamente nas escolas de ensino comum (Brasil, 1988; 1996).

Além disso, importa dizer que de acordo com Walsh (2005) devemos pensar também numa perspectiva intercultural, e que possamos assumir a diversidade cultural com respeito e com princípios equitativos. Para a autora, o sistema educacional é um dos contextos fundamentais para este desenvolvimento intercultural, tendo os princípios de uma formação humana, os quais estão implicados no seu desenvolvimento social e nas potencialidades humanas.

Ainscow (2009) enfatiza que o processo inclusivo acontece à medida que as instituições incorporam os valores em ações, promovendo no seu fazer, práticas educativas que considerem a sua diversidade.

Face ao exposto, problematizam-se os seguintes questionamentos: como se constitui o processo de articulação do trabalho colaborativo, considerando as experiências que atravessam o fazer pedagógico no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, no Ifes - Campus São Mateus? Quais são suas implicações quanto às práticas pedagógicas que são estabelecidas dentro dessa perspectiva? Quais são as ações de formação continuada promovidas pelo Ifes - Campus São Mateus, no que diz respeito ao atendimento de discentes com necessidades específicas? ¹

Ao trazer as problematizações, desdobramos essas perguntas em objetivos que nortearão o caminhar desta pesquisa: Com relação ao **objetivo geral**, pretende-se: compreender como as práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho colaborativo são articulados com o Napne no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus.

Assim também, apresentam-se os seguintes **objetivos específicos**: i. mapear as redes de colaboração entre setores do ensino para promoção de ações que visam o trabalho colaborativo, na perspectiva da Educação Especial inclusiva na instituição; ii. identificar as principais ações de formação continuada promovidas pelo Napne do campus São Mateus; iii. mapear as resoluções institucionais que balizam o fazer pedagógico, delimitando os documentos que focalizam nas ações procedimentais; iv. identificar a perspectiva de trabalho colaborativo dos profissionais da educação na instituição de ensino.

Entende-se que o trabalho colaborativo contribui para o êxito das práticas pedagógicas inclusivas no Ifes e, além disso, é necessário também formação continuada para os docentes, além do que, mesmo para os licenciados, são necessários o debate e a sistematização dos saberes e fazeres que atravessam a educação inclusiva.

¹ Terminologia adotada pelo Ifes em consonância com as resoluções CS nº 34 e 55 de 2017 (Ifes, 2017, a;b)

No campo da educação profissional, busca-se entender como o Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, consolida as ações para a inclusão das pessoas com necessidades específicas. Durante a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, evidenciou-se que parte das ações para inclusão das pessoas com deficiência foi significativa para subsídio do fazer pedagógico na instituição, pois houve um demasiado trabalho colaborativo, além da oferta de formação continuada para o corpo docente e pedagógico (Silva; Nunes 2023). Faz-se necessário o aprofundamento do estudo desta temática e entender como a instituição de ensino organiza as ações de trabalho colaborativo.

Nesse sentido, cabe destacar que até 2022, havia poucas pesquisas que falam a respeito do trabalho colaborativo no Instituto Federal do Espírito Santo, o que evidencia uma necessidade de aprofundamento para compreender e contribuir com as reflexões sobre o fazer pedagógico na educação inclusiva. Em um levantamento bibliográfico realizado de forma preliminar no Google Acadêmico, com delimitação dos anos 2018 e 2022, foram encontrados 12 (doze) artigos com os descritores: “Trabalho Colaborativo”, “Educação Especial”, “Instituto Federal do Espírito Santo” e “Educação Profissional”. Entretanto, não foram encontradas dissertações ou teses nos bancos de dados com os descritores supramencionados e que se aproximem da temática desta pesquisa com a delimitação indicada, incluindo os repositórios da Universidade Federal do Espírito Santo, Instituto Federal do Espírito Santo e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Por outro lado, é importante evidenciar, neste projeto, que a escolha do recorte temporal do levantamento bibliográfico justifica-se pelo expressivo número de alunos ingressantes na instituição de ensino, impulsionado pela Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016), que alterou a Lei de cotas, aumentando, de forma expressiva, o ingresso de pessoas com deficiência nos institutos federais, conforme evidencia o relatório de gestão do Ifes (2018).

Diante de todo o exposto, a escrita deste trabalho se justifica à medida que busca contribuir e ampliar as pesquisas já realizadas sobre o processo de inclusão no Ifes com especial vistas às especificidades vivenciadas no campus São Mateus. A realização da pesquisa intenciona contribuir com a reflexão, articulação e execução das práticas pedagógicas inclusivas a partir do trabalho colaborativo, considerando a

importância das ações coletivas, visando assegurar os processos de ensino e aprendizagem, compreendendo de qual maneira a instituição tem promovido tais ações.

A divisão deste trabalho está composta por sete capítulos. O primeiro, intitulado introdução, busca trazer as motivações para a escrita do trabalho, bem como, apresenta de forma sucinta seus objetivos e objeto de estudo.

No segundo capítulo, busca-se trazer as abordagens metodológicas que delineiam o percurso da pesquisa, apontando os seus caminhos para estruturação do trabalho apresentado.

No terceiro capítulo, apresentam-se as discussões da revisão de literatura e os enfoques principais sobre trabalho colaborativo.

No quarto capítulo, apresentam-se as contribuições do referencial teórico eliasiano para subsídio das análises de dados.

Nos capítulos quinto e sexto, apresentam-se os dados iniciais obtidos, bem como, as discussões preliminares.

Ao final, as considerações finais, que buscam trazer algumas reflexões das discussões realizadas ao longo do texto.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver esta pesquisa, intentou-se realizar uma abordagem qualitativa que se desdobrou numa pesquisa de estudo de caso, que, segundo Gil (1999, p. 58) “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]”. Para tanto, foram organizadas as seguintes etapas para a realização da pesquisa:

2.1 Análise dos documentos institucionais

Com relação aos instrumentos metodológicos, foi construído um mapeamento através de uma análise documental na qual foram consultados e catalogados os relatórios de gestão², referentes aos anos 2021, 2022 e 2023, e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2024. Além disso, foi realizado o levantamento de normativas da instituição no que se refere aos procedimentos do trabalho pedagógico. Salienta-se que esses documentos estão disponíveis nos sítios eletrônicos da instituição.

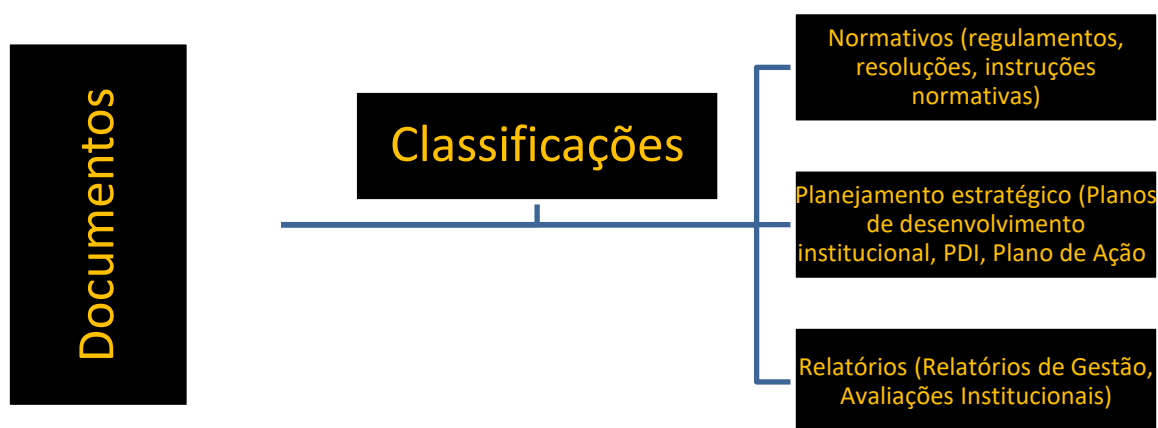
Destarte, além de observar apenas as resoluções normativas, é preciso evidenciar as políticas internas que trazem à baila os movimentos que perpassam as especificidades da educação, no tocante aos processos de formação continuada, bem como à prospecção de qualidades e melhorias nos serviços fornecidos. Na figura 1, apresentamos o fluxograma da classificação dos documentos que serão utilizados no trabalho. Essa classificação ajudará, inicialmente, não só a identificar, mas também a organizar a análise documental. Não obstante, os documentos apresentados neste capítulo, para fins de análise, são documentos oficiais, definidos conforme a conceituação de Lakatos e Marconi (2003, p. 177):

Documentos oficiais - constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável.

² Documento publicado anualmente que apresenta as ações desenvolvidas pela instituição e seus campi, sendo parte integrante do processo de prestação de contas e de transparência junto ao Tribunal de Contas da União (TCU).

No tocante aos documentos oficiais, ainda que delimitados na esfera de uma instituição, apresenta-se o fluxograma das classificações dos documentos utilizados:

Figura 1: Fluxograma concernente à classificação dos documentos



Fonte: Elaboração própria (2025).

Após a busca dos documentos nos sítios eletrônicos da instituição, foram elaborados dois quadros (Quadro 1 e Quadro 2). O primeiro elenca os documentos normativos e o segundo apresenta os documentos que tratam das ações e planejamentos estratégicos adotados pela instituição, principalmente com vistas às formações e ações de capacitação destinadas aos servidores, o que também é relevante para esta discussão.

Quadro 1 - Mapeamento das resoluções institucionais relacionadas aos procedimentos adotados pela instituição no tocante ao trabalho pedagógico (contínua)

DOCUMENTO	CLASSIFICAÇÃO/ NATUREZA DO DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Regimento interno dos Campi	Normativos (Regulamentos, Resoluções, Instruções Normativas)	2016
Código de Ética e Disciplina do Corpo Docente - CEDCD	Normativos (Regulamentos, Resoluções, Instruções Normativas)	2016

Quadro 1 - Mapeamento das resoluções institucionais relacionadas aos procedimentos adotados pela instituição no tocante ao trabalho pedagógico (final)

Resolução nº 34/2017	Normativos (Regulamentos, Resoluções, Instruções Normativas)	2017
Resolução nº 55/2017	Normativos (Regulamentos, Resoluções, Instruções Normativas)	2017
Regulamento de Orientação Didática - ROD dos cursos técnicos	Normativos (Regulamentos, Resoluções, Instruções Normativas)	2020
Regulamento Interno Unificado do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne)	Normativos (Regulamentos, Resoluções, Instruções Normativas)	2020
Regulamento de Orientação Didática - ROD dos cursos superiores	Normativos (Regulamentos, Resoluções, Instruções Normativas)	2023

Fonte: Elaboração própria (2025).

Cabe-nos explicitar a especificidade de cada documento no processo de gestão educacional da instituição aqui apresentada³, considerando-a em um contexto macro, senão vejamos:

- a. *Regimento Interno dos Campi*: Apresenta o conjunto de normas e disposições que complementam o Estatuto do Ifes, o PDI e o Regimento Geral, com o objetivo de estruturar e organizar o funcionamento dos campi da instituição (Ifes, 2016a).
- b. *Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente - CEDCD*: Atualizado em 2016, o documento destaca as condutas, direitos e deveres dos estudantes do Ifes, orientando os princípios do bem-estar coletivo e das ações pedagógicas adotadas pela instituição (Ifes, 2016b).
- c. *Resolução CS nº 34/2017*: O documento traz disposições quanto às diretrizes operacionais para o atendimento de estudantes com necessidades específicas na instituição (Ifes, 2017a).
- d. *Resolução CS nº 55/2017*: Este documento traz os procedimentos relacionados ao processo de identificação, acompanhamento e certificação dos estudantes com necessidades específicas no Ifes (Ifes, 2017b).

³ As siglas ROD foram mencionadas duas vezes para não haver confusões com os dois tipos de regulamentos de orientação Didática do Ifes, devido às suas especificidades.

- e. *Regulamento de Orientação Didática dos cursos técnicos do Ifes – ROD dos cursos técnicos*: “É o documento único de gestão educacional que estabelece normas aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos no Ifes” (Ifes, 2020b, Art. 1º). O documento em questão é direcionado apenas para os cursos técnicos ofertados pela instituição.
- f. *Regulamento Interno Unificado do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne)*: Traz os princípios organizacionais e disciplinares, no tocante às atribuições dos membros que compõem o núcleo (Ifes, 2020a).
- g. *Regulamento de Orientação Didática dos Cursos Superiores – ROD dos cursos superiores*: Publicado em 2023, o documento apresenta, além das disposições de gestão educacional mencionadas anteriormente, uma atenção especial às especificidades dos cursos de graduação do instituto. Também contempla a observância das regulamentações que regem o ensino superior, com foco no cerne da formação integral dos estudantes nesta etapa (Ifes, 2023a).

Quadro 2 - Mapeamento dos documentos institucionais relacionados à gestão institucional

DOCUMENTO	CLASSIFICAÇÃO/ NATUREZA DO DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Plano de desenvolvimento Institucional 2019/2 - 2024/1	Planejamento estratégico	2019
Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP	Planejamento estratégico	2021, 2022, 2023
Relatórios de Gestão	Relatórios de Gestão	2021, 2022 e 2023
Avaliação Institucional (campus São Mateus)	Avaliações Institucionais	2021 e 2022 (não foram publicadas as de 2023 e 2024).

Fonte: Elaboração própria (2025).

- h. *Plano de desenvolvimento institucional - PDI (período 2019 a 2024)*: Apresentação do planejamento organizacional e institucional pelo período de cinco anos (Ifes, 2019a).

- i. *Plano de desenvolvimento de pessoas - PDP*: Elaborado pela diretoria de gestão de pessoas do instituto, o documento visa reunir as demandas por capacitação nos vinte e três campi situados no estado do Espírito Santo (Ifes, 2021b; 2022b; 2023b).
- j. *Relatório de gestão*: Documento construído de forma coletiva que reúne e consolida as principais ações de cada ano. Além disso, é um instrumento de prestação de contas para o Tribunal de Contas da União (TCU), sendo este essencial para a transparência (Ifes, 2018; 2019b; 2020c; 2021a; 2022a; 2023c).
- k. *Avaliação Institucional*: Ferramenta de autoavaliação composta por diferentes membros da comunidade acadêmica, em conformidade com as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Essa ferramenta é essencial para avaliar as dimensões institucionais, como ensino, pesquisa, extensão e infraestrutura. Os resultados são necessários para orientar o planejamento estratégico e a tomada de decisões (Ifes, 2017c, Online; 2021c; 2022c).

Esses documentos, elaborados de forma colaborativa, revelam aspectos significativos da filosofia institucional adotada. Eles contribuem para a compreensão de como a instituição reflete sobre suas práticas e indicam se há uma perspectiva de aprimoramento em situações nas quais ajustes se fazem necessários. Sendo assim, o que nos interessa nesta dissertação é também apresentar a articulação entre o trabalho colaborativo e o Napne, o que figuraria um único aspecto até então. Contudo, entender a perspectiva eliasiana implica, nessa discussão, olhar também para o *todo*, sem dissociar a figuração do “Napne” da rede “Ifes”.

2.2 Entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, sendo onze profissionais da educação⁴: dois professores de AEE, cinco professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT, coordenador do Napne, um coordenador geral de ensino, diretor de ensino e coordenadora pedagógica (Quadro 3), cujo conteúdo foi audiogravado e transcrito. Esses profissionais receberam o convite por e-mail. As entrevistas foram realizadas individualmente no prédio do Ifes - Campus São Mateus, para propiciar condições de participação. O período de realização das entrevistas ocorreu na primeira quinzena de fevereiro de 2025 (10 a 14 de fevereiro). Ao contactar novamente os entrevistados, um a um, fui também agendando os horários e os dias de cada entrevista. Como as atividades escolares estavam em curso durante o período das entrevistas, coloquei-me à disposição para agendar as entrevistas de acordo com os horários de cada participante. As gravações totalizaram cinco horas e dez minutos.

Na entrevista semiestruturada, segundo Manzini (1991, p. 154), “[...] a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida”. Os participantes colocarão seus pontos de vista acerca das perguntas realizadas.

Quadro 3 - Perfil dos profissionais da educação que foram entrevistados (contínua)

Nome fictício	Formação	Cargo/Função	Regime de contratação	Tempo de experiência	Data da entrevista
Apolo	Graduação em Física e Especialização em Pedagogia. Cursando o Mestrado em Energia	Professor EBTT/ Área: Elétrica	Substituto	19 anos	10/02/2025
Atena	Graduada em Pedagogia e Educação Física, Especialista em Treinamento	Técnica em Assuntos Educacionais; Coordenadora de Registros Acadêmicos;	Efetiva	29 anos	11/02/2025

⁴ Inicialmente, a pesquisa contaria com dez participantes; contudo, no decorrer do estudo, tornou-se necessário incluir mais um. Isso ocorreu porque dois participantes vinculados à Coordenadoria do Curso Técnico em Mecânica passaram a integrar a gestão, sendo, portanto, necessária a inclusão de outro participante que não ocupasse cargo de gestão.

	Desportivo e Orientação Acadêmica; Mestrado em Educação; Doutoranda em Educação.	Membra do Napne			
Helena	Graduada em Engenharia Química, Mestre em Energia e Doutorado em Engenharia Química	Professora EBTT/ Área: Química	Efetiva	1 ano e 7 meses	14/02/2025
Afrodite	Graduada em Letras Português/Inglês; Aperfeiçoamento em Educação Bilíngue e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura.	Professora EBTT/ Área: Português/Inglês	Efetiva	10 anos	12/02/2025
Ariadne	Graduação em Pedagogia; Especialização em Gestão Escolar e Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional	Coordenadora do Napne	Efetiva	14 anos	13/02/2025
Dafne	Graduação em Matemática e Administração. Especialista em Psicopedagogia, Gestão de Recursos Humanos, Docência e Performance em Ensino a Distância, Docência Superior e Inovações do Ensino de Matemática.	Professora EBTT/ Área: Administração	Substituta	12 anos	11/02/2025
Dionísio	Graduado em Pedagogia, Especialista em Educação Especial	Professor EBTT (Atendimento Educacional Especializado)	Substituto	3 anos	14/02/2025
Íris	Graduada em Letras/Português e Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia,	Professora EBTT (Atendimento Educacional Especializado)	Substituta	11 anos	14/02/2025

	Educação Especial e Gestão				
--	----------------------------	--	--	--	--

Quadro 3 - Perfil dos profissionais da educação que foram entrevistados (final)

Órion	Doutor em engenharia eletrotécnica e de computadores; Graduação e mestrado em engenharia elétrica; especialização em engenharia de controle e instrumentação;.	Professor EBTT - Área: Engenharia Elétrica/Eletrotécnica e Coordenador do Curso Técnico em Eletrotécnica	Efetivo	15 anos	14/02/2025
Ícaro	Graduado e Mestre em Engenharia Mecânica	Professor EBTT (Mecânica) e Diretor de Ensino	Efetivo	13 anos	13/02/2025
Hélio	Graduado e Mestre em Engenharia Mecânica	Professor EBTT (Mecânica) e Coordenador Geral de Ensino	Efetivo	9 anos	13/02/2025

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A inclusão dos participantes na pesquisa foi realizada com a finalidade de identificar a perspectiva de trabalho colaborativo dos profissionais da educação na instituição de ensino, garantindo a representatividade dos diferentes setores que atuam na promoção desse trabalho. Estes profissionais foram escolhidos por suas funções estratégicas e diretas na construção e implementação de práticas colaborativas no contexto educacional. Quanto aos professores do ensino básico, técnico e tecnológico, a inclusão ocorreu a partir do voluntariado, considerando o perfil de estar trabalhando ou já ter trabalhado com estudantes com necessidades específicas.

Embora não fosse necessário utilizar tais critérios durante a produção dos dados, essa exclusão de participantes ocorreria nos seguintes casos: a) quando o profissional se recusasse a participar da entrevista ou não estivesse disponível para agendamento de uma nova data, respeitando o cronograma estabelecido, impossibilitando a etapa da coleta dos dados; b) nas situações em que houvesse impossibilidade técnica para a realização da entrevista, principalmente com falhas na gravação ou transcrição dos dados, comprometendo a qualidade e a integridade das informações coletadas; c) quando o participante não se enquadra nos perfis profissionais estabelecidos, como, por exemplo, se não trabalhava ou não havia trabalhado com os estudantes com deficiência. Esses critérios foram necessários para assegurar que os dados obtidos fossem relevantes para análise e discussão acerca do contexto de trabalho colaborativo na instituição de ensino.

2.3 O lócus da pesquisa

O Ifes, campus São Mateus (Figura 2), foi inaugurado em 14 de agosto de 2006, ainda sob a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo - CEFETES.

O campus tem uma relevante contribuição para a oferta da educação profissional no estado do Espírito Santo. Localizado na região nordeste do estado⁵, oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Médio Integrado em Mecânica e Eletrotécnica; Curso Técnico Concomitante ao Ensino Médio em Mecânica e Eletrotécnica; cursos superiores em Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica; além de pós-graduação lato sensu em Práticas Educacionais e Eficiência Energética em modalidade Educação a Distância - EAD. Na modalidade stricto sensu, é oferecido o mestrado em Engenharia Metalúrgica e de Materiais, em parceria com o campus Vitória. Além disso, é ofertado o curso técnico em Mecânica em parceria com a Petrobras, por meio do programa Autonomia e Renda.⁶

Até o primeiro semestre de 2025, o campus contava com 1.041 estudantes, aproximadamente 80 professores do EBTT (entre substitutos e efetivos), e 57 técnicos administrativos em educação.

No que se refere ao Napne, 27 estudantes são considerados como público do núcleo, 12 frequentam os atendimentos regularmente e 7 possuem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH⁷.

⁵ De acordo com o mapa do Incaper, a cidade de São Mateus está localizada na região nordeste do Espírito Santo - fonte: https://meteorologia.incaper.es.gov.br/legenda_regioes Acesso em 18 mar. 2025.

⁶ O programa em questão, é fruto da parceria entre instituições Petrobrás, IFs e Senai, com o fito de profissionalizar pessoas com vulnerabilidade socioeconômica, promovendo formação técnica e gratuita e bolsas auxílio.

⁷ Embora não seja considerado público da Educação Especial não estar categorizado preferencialmente público do Napne e por se enquadrar nos transtornos funcionais específicos, o Núcleo oferece suporte para melhor atendimento do público.

Figura 2: Vista aérea do Ifes - Campus São Mateus



Fonte: <https://www.saomateus.ifes.edu.br/o-campus-sao-mateus> Acesso em 21 mar. 2025

2.4 Procedimentos para análise de dados

Para subsídio no processo de interpretação dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 31), que suscita “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”.

A finalidade de utilizar a técnica traz o cerne da inferência dos conhecimentos que foram produzidos, trazendo os modos de entender como se constituem os processos de trabalho pedagógico, neste caso, no objeto de estudo proposto neste trabalho que é entender a articulação do trabalho colaborativo no Ifes - Campus São Mateus. Sendo assim, utilizamos esta técnica, organizada em três movimentos: i) Pré-análise, em que foi selecionado o material em relação ao problema de pesquisa, objetivo e hipóteses de composição do corpus, identificando a necessidade de mais materiais ou modificação do desenho da pesquisa; ii) Tratamento do material, em que foram realizados movimentos de codificação, identificação de unidades de registro e agrupamentos; iii) Exploração de dados: realizam-se movimentos de interpretação, inferência e organização textual (Figura 3). A realização da análise será dada por meio de categorias emergentes a partir do movimento analítico (Bardin, 2016).

No bojo desses procedimentos, cabe-nos explicitar que, a partir da perspectiva da autora Bardin (2016; 1977), trabalhamos com duas unidades de registro: a *palavra* – na análise documental – e o *tema* – nas entrevistas realizadas com os profissionais da educação.

A unidade de registro **palavra** corresponde à utilização de palavras-chave ou palavras-tema, dentro de uma categoria, com o propósito de identificar recorrências e estabelecer resultados. Por sua vez, a unidade de registro **tema**, que é trabalhada a partir das entrevistas, é utilizada como perspectiva temática, buscando identificar os sentidos produzidos e relacioná-los à significação das motivações, concepções e percepções que os participantes compartilham em comum. Isso contribui para aproximar os sentidos e relacioná-los com as temáticas emergentes a partir da fala dos participantes (Bardin, 2016).

Para ambas as unidades de registro palavra e tema, realizamos a análise de forma manual. Essas técnicas contribuirão para uma melhor compreensão dos sentidos presentes nos dados produzidos.

Figura 3 - Fluxograma do processo de análise dos dados



Fonte: Elaboração própria (2025).

Em suma, o enfoque da análise de dados buscará apresentar as percepções dos profissionais da educação do Ifes - Campus São Mateus, nas questões das ações de trabalho colaborativo, bem como dos processos de formação continuada que atravessam o fazer pedagógico para os discentes público da Educação Especial. Cumpre destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – CEP, com a Certificação de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE - nº 81273124.9.0000.5063 e do Instituto Federal do Espírito Santo - nº 81273124.9.3001.5072.⁸

⁸ Cumpre salientar que a submissão a dois comitês de ética — a Ufes, enquanto instituição proponente, e o Ifes, como coparticipante — atende às disposições contidas no artigo 21 da Portaria nº 2.252, de 9 de dezembro de 2021, do Instituto Federal do Espírito Santo, uma vez que o Ifes é campo de pesquisa.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E TRABALHO COLABORATIVO: ALGUNS ASPECTOS CENTRAIS

A trajetória das pessoas com deficiência foi marcada por lutas. Dessa maneira, a educação pública brasileira foi, ao longo dos anos, adquirindo uma configuração importante no que se refere ao direito à educação para todos, principalmente conforme prevê a nossa Constituição Federal de 1988.

Um dos públicos contemplados nas políticas inclusivas brasileiras são os estudantes público-alvo da EE⁹, já que a história brasileira evidencia que o acesso à educação não era possível para esse grupo de pessoas até meados do século XX. Foi a partir da década de 1970, com o processo de industrialização e as mudanças na organização urbana, que o número de escolas se ampliou e, conseqüentemente, cresceu também a cobertura educacional (Trevisan, 2023, p. 35).

Entretanto, Baptista (2019) aponta que, antes dos marcos amplamente reconhecidos no âmbito da Educação Especial e inclusiva, houve, no Brasil, uma revisão progressiva das diretrizes educacionais após o golpe de 1964. Além disso, o autor destaca a ampliação da escolaridade para oito anos a partir de 1971, o que também repercutiu na expansão dos serviços de Educação Especial, contribuindo para o aumento das classes especiais, que tiveram um destaque prioritário, especialmente na década de 1970. Nas palavras do autor: “[...] o que ocorreu após os anos 1980 será uma ampliação progressiva, mas em ritmo moderado, da garantia de escolarização” (p. 8).

Segundo Jannuzzi (2004), foi a partir da década de 1990, impulsionada pela Declaração de Salamanca, que se consolidou o discurso oficial apontando a inclusão como um avanço em relação à integração¹⁰. Esse movimento ocorreu, sobretudo, em um contexto de reestruturação do ensino regular. Para a autora, a essência da educação pode ser vista como uma contribuição essencial para a transformação social.

⁹ Educação Especial.

¹⁰ Segundo Mendes (2006), o discurso que atravessa a lógica da integração, concebido como inalienável, tem como cerne a ideia de que as crianças com deficiência deveriam participar de todas as atividades e programas — ainda que não acessíveis — da mesma forma que as demais crianças.

Jannuzzi também afirma que os condicionantes defendidos para a manutenção e qualidade da educação, os quais implicam diretamente na transformação social, entram em pauta. Esses condicionantes abrangem questões de ordem administrativa escolar, tecnologias assistivas e recursos pedagógicos, elementos que reforçam essa perspectiva. Assim, “[...] o princípio da equidade reconhece a diferença para o processo educacional” (p. 192). Todavia, segundo Baptista (2019, p. 10):

A primeira década do novo milênio é, sem dúvidas, um momento de intensificação das diretrizes que vinculam a ampliação da escolarização dos alunos com deficiência e a valorização do ensino comum no Brasil. Podemos identificar que tais orientações ganharam organicidade com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Sendo assim, com o redimensionamento das políticas de Educação Especial, destaca-se, em particular, a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008¹¹. Esta política apresenta marcos importantes, como a definição do público da Educação Especial e sua transversalidade, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Além disso, fundamenta-se nos princípios dos direitos humanos e na premissa de equidade, considerando o marcador histórico de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência (Brasil, 2008). Para tanto, define-se como estudante público da Educação Especial o indivíduo:

[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹² e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...] (Brasil, 2008, p. 14).

Tanto a política como outros documentos norteiam o atendimento do estudante público da Educação Especial nas instituições de ensino. Além disso, a política delinea a importância da formação docente (inicial e continuada), para atuação com

¹¹ Em 20 de outubro de 2025 foi publicado o decreto nº 12.686/2025, que trata da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, trazendo alterações significativas da política anterior e contemplando eixos como: formação docente; a implementação da Rede Nacional de Educação Especial; Procedimentos de apoio federal e Governança.

¹² Cabe salientar que o projeto de lei nº 226, de 2022 – traz alterações na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para adequar a terminologia referente a pessoas com transtorno do espectro autista (Brasil, 2022)

a Educação Especial, numa perspectiva interativa e interdisciplinar. A política traz uma questão importante para discutirmos neste trabalho, pois, ao se delinear a formação continuada e a atuação numa perspectiva interativa e interdisciplinar, podemos relacioná-la com a discussão central da pesquisa, que é discutir o trabalho colaborativo. Em diálogo com a PNEEPEI, que faz menção ao AEE, podemos salientar que na resolução nº 04 de outubro de 2009 (Brasil, 2009) há a previsão da articulação entre setores na promoção do fazer pedagógico, da execução do planejamento, da busca de estratégias e caminhos para aprendizagem do indivíduo público da Educação Especial.

O que favorece esses dois elementos é a formação docente: a formação inicial, que oferece a base de conteúdos e reflexões iniciais, e a formação continuada, que acompanha o docente em sua prática. Dessa forma, podemos inferir que a política se alinha diretamente com a perspectiva do trabalho colaborativo, principalmente quando relacionamos com os demais dispositivos legais e balizadores da organização do trabalho educativo.

3.1 A transversalidade da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e a Educação Profissional

No estado do Espírito Santo, a oferta da educação profissional começou em 1909 com a Escola de Aprendizes e Artífices, passando pela Escola Técnica de Vitória em 1942. Em 1965, foi denominada Escola Técnica Federal do Espírito Santo - ETFES. Em 1999, foi instituído o Cefetes e, por fim, em 2008, foram criados, pela lei nº 11.892/2008, os institutos federais denominados, no estado, como Ifes¹³ (Paula; Melo, 2019). Atualmente, existem vinte e três campi situados no estado, além da previsão de implementação de dois novos campi, do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes - Cefor, Reitoria e dos polos de inovação e de educação a distância.

¹³ Além dos campi do antigo CEFETES, outras escolas técnicas federais situadas no estado, presentes nos municípios de Colatina, Alegre e Santa Teresa também foram incorporadas ao instituto federal.

Um aspecto relevante das políticas educacionais no Brasil foi a criação dos Institutos Federais - IFs, instituídos em 2008, durante o governo Lula, conforme evidenciado anteriormente. Considerados uma inovação, segundo Pacheco (2010), os IFs têm papel fundamental na expansão tecnológica do país, promovendo inclusão social e desenvolvimento sustentável, especialmente ao alcançar regiões descentralizadas. Além disso, a proposta desses institutos enfatiza a integração entre ensino técnico, científico e cultural, com foco na formação humana e na emancipação. Essa visão é analisada pelo autor, que destaca a importância dos IFs nesse contexto.

[...] é na compreensão das estruturas institucionais e na intervenção nas relações sociais moldadas por diferentes interesses e expectativas que os Institutos Federais assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais (Pacheco, 2010, p. 17).

Segundo Pacheco (2010), os IFs têm se destacado nas políticas educacionais ao promoverem um diálogo com as diversas realidades locais e regionais. Essa característica é considerada um marco, pois contribui para a produção e a democratização do conhecimento. Nas palavras do autor,

Pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. Esse “lugar” é o território, arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento (Pacheco, 2011, p. 19).

Nesse movimento, ao dialogar com a proposta dos IFs, surgem inquietações relacionadas ao desenvolvimento social, sustentável e tecnológico, especialmente quando a inclusão social é abordada na proposta dos IFs.

Quando recordamos a história da educação profissional, esta revela que, durante muito tempo, pessoas com deficiência foram excluídas do ensino técnico, em grande parte devido à aplicação de testes psicométricos que enfatizavam aptidões específicas para o ingresso nessa modalidade. Como destacam Silveira e Nakamoto (2018), essa exclusão refletia uma visão limitada sobre as capacidades desses

indivíduos. Além disso, havia uma preocupação recorrente em mantê-los ocupados, evitando o ócio e prevenindo comportamentos considerados rebeldes, conforme aponta Jannuzzi (2004).

Passerino e Pereira (2014) salientam que o ingresso das pessoas com deficiência no mercado de trabalho possibilita sua ascensão, o que raramente acontecia. Isso se devia ao fato de que, para pessoas com deficiência, o trabalho primário era comum, frequentemente restrito a atividades manuais, repetitivas e simplificadas. Outro ponto em evidência são os estereótipos e preconceitos que perpassam a vida desses indivíduos, que por muitas vezes foram reduzidos e limitados em ocupar outros espaços, senão daqueles tutelados e da superproteção, conforme apresentam as autoras. Sendo assim, “[...] do ponto de vista social, o trabalho é hoje propagado como ícone do direito à cidadania e dignidade pessoal, tendo sido destacado como objetivo terminal de inclusão da pessoa com deficiência” (p. 834).

Segundo Silva e Nunes (2023), após a alteração nas ações afirmativas em 2016 com a Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), foram ampliadas as vagas para as pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e inclusive para as pessoas com deficiência. Com isso, as instituições e universidades federais, incluindo o Ifes, tiveram um aumento expressivo no número de matrículas das pessoas com deficiência, conforme pode ser observado nos relatórios de gestão do Ifes, de 2018 a 2020 (Ifes, 2018; 2019b; 2020c).

Com isso, há a necessidade de estabelecer mecanismos para tornar o ambiente arquitetônico mais acessível, bem como as metodologias, formação continuada e estruturação das equipes. No Ifes existe o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - Napne que tem a seguinte função:

[...] desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência, participação, aprendizagem e conclusão com aproveitamento, em todos os níveis e modalidades de ensino (Ifes, 2020a, Art. 3º).

Importante ressaltar que no âmbito dos IFs, inclusive no Espírito Santo, a equipe do Napne é composta por equipe de diversas áreas, como, por exemplo, professores do

EBTT; pedagogos ou Técnicos em Assuntos Educacionais; Psicólogos; Assistentes Sociais; Assistentes de Alunos; Profissionais da área da saúde; entre outros.

3.2 O programa TecNep como articulador das ações voltadas aos alunos com deficiências e o papel do Napne no processo de inclusão escolar no âmbito do Ifes: características gerais

O Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas - TecNep surgiu nos anos 2000, articulado mediante grupo de trabalho da então Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Especial - SEESP, conforme evidencia Cunha (2019).

Anjos (2006) salienta que, em 1999, iniciou-se a busca pelas redes federais de ensino que realizavam ações destinadas à educação profissional para pessoas com necessidades específicas, por meio da Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, órgão pertencente à SEESP. Segundo a autora, com base em levantamentos realizados através da estatística no número de matrículas notou-se que as ações eram limitadas.

O Programa TEC NEP visa a inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, através da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal. A ação deste programa está direcionada às 40 Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Anjos, 2006, p. 39-40)

A política do TecNep trazia uma estrutura de gestão dividida em gestão central, regional, estadual e Coordenação de Núcleo. Esta última desempenhava papel importante na difusão da cultura escolar e, de caráter deliberativo, articulava diversos setores para promover a inclusão escolar, eliminando barreiras que limitam a aprendizagem e a participação plena dos indivíduos no espaço escolar (Anjos, 2006).

A autora traz ainda as concepções gerais do TecNep, voltadas à educação profissional com a premissa de contribuir com o desenvolvimento do país, tais como igualdade de oportunidades, a entrada no mercado de trabalho e consolidação de direitos (Anjos, 2006).

Nas palavras de Perinni (2017, p. 91):

[...] é possível indicar que há avanços no que se refere à implantação e diretrizes da Política de Inclusão – TecNep, como possibilidade de assegurar o direito à educação. Entretanto, alguns aspectos necessitam ser salientados como pontos de demandas de reflexão/estudos para a efetivação das ações previstas [...] é necessário que haja atuação para além do estabelecimento de metas e ações e que esse processo garanta a coerência entre o discurso oficial da Política e as práticas desenvolvidas pelas Instituições ao implementá-la.

Ao longo dos anos a ação do TecNep dá lugar à criação dos atuais Napnes, compostos por equipes multidisciplinares e que é a atual política de inclusão escolar nos institutos federais.

Conforme discutido anteriormente, o Napne representa a principal política de inclusão escolar dos IFs. Esse núcleo desempenha um papel crucial na promoção da acessibilidade para pessoas com necessidades específicas.

No Espírito Santo, o Napne está alinhado às políticas atuais de inclusão escolar, com a implementação de normas internas que regulamentam o atendimento. Essas normas trazem diretrizes operacionais e demais orientações para garantir um suporte efetivo. O núcleo conta com um regimento próprio, atualizado em 2020 (Ifes, 2020a). Esse núcleo é responsável por desenvolver ações que assegurem a participação plena dos indivíduos na instituição, bem como pela eliminação de barreiras, sejam elas pedagógicas, atitudinais ou comunicacionais.

Além disso, o Napne visa propiciar um ambiente de aprendizagem inclusivo, respeitando as características e singularidades de cada estudante, para que possam aprender de forma plena e significativa.

A Resolução do Conselho Superior nº 34, de 2017, estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento aos alunos com necessidades específicas no Ifes. Essa resolução conceitua as necessidades educacionais específicas e define o público. Além disso, apresenta orientações relacionadas à identificação e ao atendimento inicial dos estudantes, que podem ocorrer durante o processo seletivo, de forma espontânea ou a partir de observações no cotidiano escolar (Ifes, 2017a).

O Napne atua de forma articulada com os profissionais do núcleo e do setor pedagógico, que realizam o acolhimento inicial das demandas, promovem encaminhamentos e adotam procedimentos conforme as necessidades apresentadas pelos estudantes. O núcleo também acompanha o percurso acadêmico do aluno, promovendo, quando necessário, adequações metodológicas, flexibilização curricular e ajustes no currículo. Esses processos são registrados em relatórios que servem como base para acompanhamentos futuros e eventuais encaminhamentos.

Além disso, a resolução destaca o papel do AEE, que deve estar em consonância com a legislação vigente, garantindo um suporte adequado e inclusivo aos estudantes. Além da Resolução nº 34, de 2017, há também a Resolução nº 55, de 2017, que estabelece os procedimentos para identificação, acompanhamento e certificação dos estudantes com necessidades específicas no Ifes. Essa resolução prevê mecanismos para a avaliação dos estudantes atendidos, abordando questões relacionadas à promoção e à certificação. A resolução também destaca o acompanhamento durante o percurso acadêmico, incluindo a elaboração do Plano de Ensino Individual - PEI e dos relatórios necessários para monitorar o progresso do estudante. Esses documentos são fundamentais para compor o processo de certificação final, especialmente nos casos em que seja aplicada a terminalidade específica, através do Relatório Individual para Terminalidade Específica - RITE (Ifes, 2017b).

Nota-se, portanto, que as políticas de Educação Especial voltadas para o ensino profissional foram se configurando ao longo dos anos. Observa-se que, inicialmente, havia testes de aptidão para os candidatos à educação profissional, o que excluía muitas pessoas com deficiência (Silveira; Nakamoto, 2018). Contudo, ao longo dos anos, principalmente com a criação de políticas públicas voltadas para a inclusão e ações afirmativas, tornou-se evidente a necessidade de assegurar que esse público estivesse presente no espaço escolar.

Percebe-se, então, uma movimentação das instituições para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes atendidos. No entanto, ainda há muitas questões a serem aprimoradas no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades específicas, especialmente na educação profissional e tecnológica,

quanto à ampliação de vagas e à disponibilização de recursos humanos e materiais adequados.

A educação, como preceitua a Constituição Brasileira, é um direito público fundamental. Assim, as instituições precisam assumir o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, articulando o contexto educacional às demandas do mundo do trabalho. É imprescindível garantir a esses estudantes oportunidades efetivas de formação e inclusão no contexto profissional, respeitando suas singularidades e promovendo sua plena participação social.

3.3 Concepções gerais sobre o trabalho colaborativo na Educação Especial

Apresentam-se as contribuições da literatura acerca do trabalho colaborativo, fundamentado nos ideais de articulação entre os profissionais da educação para a melhoria da qualidade do ensino no contexto escolar. Embora a discussão da temática possa parecer simples do ponto de vista etimológico, o trabalho colaborativo, especialmente no espaço educacional, apresenta uma complexidade que vai além da nomenclatura, envolvendo tendências e marcadores sociais relacionados a quem se destina à prática.

Molina e López (2019) consideram que o trabalho colaborativo – trabalho entre profissionais – advém de uma cultura laboral, que se desenvolve de forma interdependente, compartilhando objetivos e propósitos para atingir fins coletivos, com a premissa de que a escola é um lugar de aprendizagem para todos os indivíduos. A colaboração, portanto, se instrumentaliza em hábitos, valores e atitudes, o que irá delinear seus fins práticos.

Freitas e Pereira (2021) sinalizam diversas definições de trabalho colaborativo, entretanto, as definições se aproximam das ações de AEE e de implementações de políticas públicas que possam garantir o trabalho colaborativo. Neste sentido, a perspectiva do trabalho colaborativo perpassa pela articulação entre professores regentes e professores de AEE, dentro de um processo que possibilite o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, propiciando o “trabalhar junto”. Além disso, as autoras salientam a importância da relação entre escola e universidade, bem como

dos processos de formação continuada. Contudo, as autoras discorrem sobre a importante contribuição do trabalho colaborativo, no que tange às diferentes formas de olhar o aluno, principalmente em produzir alternativas que visam atender os alunos com qualidade, garantindo, sobretudo, o acesso e a permanência desses estudantes e, através das interações sociais, as quais serão inspirações para conviver (Freitas; Pereira, 2021).

Ao conceito de trabalho colaborativo associam também conceitos de autonomia profissional e institucional, pressupondo-se que, com ele, sejam geradas condições de melhoria de práticas profissionais, curriculares e organizacionais, em consequência de ações potencializadas pelo esforço coletivo em prol de objetivos comuns (Ziviani, 2016, p. 119).

Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2018) salientam que as práticas pedagógicas aparecem e também se justificam na teia de interdependência pois envolvem a comunidade escolar. Em associação, a escola mantém outros vínculos com as transformações sociais, algumas delas de longa duração. Complementarmente, Almeida (2010, p. 210) traz a seguinte reflexão sobre o fazer pedagógico e o trabalho colaborativo:

A tarefa de transformação educativa e social pode realizar-se mediante um trabalho colaborativo no qual a contribuição da pesquisa à prática educativa deve ser a de evidenciar melhorias reais a essas práticas, promovendo entendimentos entre seus praticantes sobre as situações concretas em que elas se produzem.

Estudos (Effgen, 2011; Rabelo, 2012; Martinelli, 2016; Berger, 2021) apontam sobre as possibilidades de pensar o fazer pedagógico pelas vias da formação continuada e da implementação das articulações de práticas pedagógicas inclusivas, bem como do AEE no que diz respeito ao compartilhamento de experiências exitosas e realização de ações para a educação inclusiva. Tais estudos apontam que a colaboração dos profissionais da educação contribui de forma significativa para as conquistas no campo da educação inclusiva escolar.

Damiani (2008) que traz dados de uma pesquisa realizada, através de revisão de literatura, discute sobre a potencialidade do trabalho colaborativo para enfrentar as demandas trazidas pela escola atual, sobretudo, trazendo novos valores de

compartilhamento e solidariedade, além de contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas que são tecidas nesses espaços.

Entende-se que o trabalho educativo carrega intencionalidades, conforme já afirmava Saviani (2011, p. 13), sendo “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. É nessa concepção, entre as responsabilidades e a intencionalidade que conduz o trabalho pedagógico, que a colaboração se faz necessária, visto que no âmbito escolar há diferentes possibilidades de estreitar laços de parcerias com o fito da melhoria da qualidade do ensino. As experiências que os professores trazem de outros contextos podem contribuir para o fazer pedagógico entre os profissionais do ensino.

O desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor. Os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho. Desta forma, eles aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (Capellini; Mendes, 2007, p. 114).

Em um trabalho de mapeamento e revisão de literatura, Salend e Garrick-Duhaney (1999) identificaram que a atuação de forma colaborativa contribui para a construção de melhores práticas e para o fortalecimento da autoeficácia no ensino de estudantes com deficiência. Contudo, o estudo também evidenciou desafios, como a limitação de tempo para planejamento, questões de comunicação e diferenças nos perfis e estilos de ensino adotados pelos profissionais. Os autores destacam, ainda, a importância da formação continuada — em parceria com as universidades — para ampliar os debates sobre processos inclusivos e o trabalho colaborativo, considerando as diferentes concepções de inclusão presentes entre os profissionais. Ressalta-se que a escola pode favorecer a superação de limitações de tempo para colaboração, planejamento e recursos, por meio da elaboração de planos estratégicos.

Contudo, nesse movimento contínuo e interdependente, é importante salientar que a prática pedagógica vai se constituindo através da pesquisa, do estudo, da busca de estratégias, do planejamento pedagógico, do conhecer as particularidades e singularidades dos alunos. Além disso, é importante compreender também a dinâmica

de atendimento e o papel de cada profissional na escola, no interior das figurações estabelecidas, desmistificando a ideia de que o aluno público da educação especial pertence apenas ao AEE, pois se entende que é um aluno de responsabilidade da escola como um todo. Assim, a perspectiva de ter um trabalho colaborativo vai em busca das ações para inclusão escolar deste indivíduo.

3.3.1 Ensino Colaborativo/Coensino: origens e desenvolvimento

De acordo com Stopa et al. (2022), a perspectiva de Ensino Colaborativo ou Coensino, se fortaleceu nos Estados Unidos na década de 1980 para atendimento aos estudantes com deficiência. Contudo, seu advento e suas tendências, segundo Friend et al. (2010), tem origem nos questionamentos feitos por educadores nos Estados Unidos, em meados do século XX assim como em outros países considerados desenvolvidos, acerca dos modelos tradicionais de ensino. Esses questionamentos possibilitaram a criação de modelos alternativos, dentre os quais destaca-se aquele em que profissionais da educação passam a trabalhar em equipe. Inicialmente, esse trabalho conjunto ocorria por unidades temáticas, nas quais um professor de determinada área conduzia as atividades, revezando com outros professores do mesmo departamento. O objetivo era garantir a eficácia e eficiência do processo, dado o grande número de alunos, organizando os espaços para ensinar a todos os alunos simultaneamente, evitando a repetição da mesma aula, conforme elucidam as autoras.

Friend et al. (2010) definem tal prática como uma parceria entre profissionais de diferentes áreas, o que, conseqüentemente, contribui para pensar na complexidade de um único profissional acompanhar os processos de ensino e aprendizagem. A intenção do coensino, ou *co-teaching*, segundo as autoras, é propiciar que estudantes com deficiência possam acessar o currículo escolar e tenham melhores condições para a sua aprendizagem.

Hargreaves e Fullan (2012) elucidam que, na profissão docente, o isolamento era algo comum, funcionando como uma forma de “proteção” dos professores diante do julgamento discricionário no contexto da sala de aula, o que afastava o feedback que poderia trazer contribuições pertinentes à prática. Dessa maneira, isso não significava

que os professores não fossem submetidos a avaliações do seu trabalho; porém, a característica e a periodicidade dessas avaliações traziam como cerne a punição ou a retribuição financeira, o que tornava o processo avaliativo meramente superficial. Essa cultura reforçava a dificuldade dos professores em assumir suas limitações, além do medo de sofrer retaliações, o que resultava em um desempenho insatisfatório.

Além disso, outro ponto de discussão que os autores trazem é o fato de que o isolamento dos professores ocorre, muitas vezes, pelo medo de compartilhar suas ideias e serem mal vistos, ou pela lógica da competição, pautada pelos autores como uma apropriação indevida dessa ideia, ou até mesmo para não serem considerados incompetentes. Essa noção é problematizada pelos autores como uma atribuição à personalidade do professor, trazendo o questionamento sobre os possíveis fatores que responsabilizam o individualismo docente. Alguns fatores são evidenciados pelos autores como reforçadores desse “isolamento”: a arquitetura, com salas isoladas e a fragmentação do currículo; a avaliação e a autopreservação, associadas ao controle, que dificultam o compartilhamento de ideias diante do receio de julgamentos e represálias.

Bouck (2007) aponta que o coensino consiste em uma relação complexa, pois, para que sua prática seja efetivada, os professores precisam negociar seus papéis, construindo essa proposta nos ambientes que ocupam e frequentemente lidando com tensões durante esse processo. Por outro lado, o enfoque no planejamento conjunto permite a execução das práticas, possibilitando ajustes à medida que surgem situações, imprevisíveis ou não, durante o desenvolvimento da aula.

Por outro lado, Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) definem que há alguns estágios até que prática colaborativa esteja devidamente consolidada, sendo dividido em três momentos: o primeiro, em estágio inicial, no qual há comunicação superficial, na busca de aproximações no tocante ao relacionamento profissional. No segundo estágio, denominado comprometimento, a comunicação entre esses professores avança progressivamente, até adquirir confiança. Por fim, no terceiro e último estágio, o colaborativo, tais professores já estão em interação e trabalhando em parceria, onde há complementação das práticas docentes.

Todavia, essa proposta no Brasil, segundo a autora, teve início em 2001, com as pesquisas de doutorado das autoras Capellini¹⁴ e Zanata¹⁵, provenientes do programa de pós-graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, no estado de São Paulo. De acordo com as autoras, as pesquisadoras citadas foram as primeiras pesquisadoras que trouxeram a discussão, no âmbito da Educação Especial.

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p. 67) definem uma das etapas do ensino colaborativo, na perspectiva do “coensino” no qual:

[...] um professor de ensino comum e um professor especializado dividem todas as responsabilidades de uma sala de aula, ou seja, elaboram o planejamento, instruem, combinam as regras, criam atividades e avaliam o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

Zerbato (2014) afirma que o trabalho em coensino contribui para refletir sobre os percalços do contexto educacional, assumindo a responsabilidade pela escolarização dos estudantes por todos os profissionais. Outra questão evidenciada pela autora é a criação de uma cultura colaborativa entre tais professores. Para efetivação desta cultura na escola é preciso que haja construção de várias habilidades, conforme salienta a autora (Quadro 4). Essas habilidades podem ser descritas como: “[...] confiança, comunicação em grupo, resolução de problemas e conflitos” (p. 41).

QUADRO 4: Aspectos e características sobre a efetivação do ensino colaborativo/coensino

Aspectos	Características
Tempo para planejamento	- Planejamento comum - Compartilhamento de ideias - Momentos de reflexão
Flexibilidade	- Abertura para novas rotinas de trabalho
Arriscar-se	- Desafios para melhoria do ensino - Inovação de práticas
Definição de papéis e responsabilidade	- É necessário estar em pé de igualdade

¹⁴ Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Mental - Tese: Doutorado em Educação Especial, autora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (2004).

¹⁵ Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa -Tese: Doutorado em Educação Especial, autora Eliana Marques Zanata (2004).

Compatibilidade	- Combinação de estilos e filosofia dos professores
Habilidades de comunicação	- Relacionamento entre os profissionais envolvidos -Convívio
Suporte administrativo	- Necessidade de escuta -Apoio da equipe, nos momentos de acertos ou erros da implementação da proposta do coensino

Fonte: Elaborado pelo autor, fundamentado em Zerbato (2014).

Vaughn, Schumm e Arguelles, citados por Zerbato (2014), evidenciaram outros modos de se trabalhar de forma colaborativa, como a presença de dois professores em sala, um observando e outro auxiliando nas tarefas. As estações de ensino aparecem como uma possibilidade de ensinar a uma parte ou grupos de discentes, além dos modos de ensino paralelo, alternativo e o time de ensino.

A realização de um trabalho baseado na colaboração entre professor de Educação Especial e professores do ensino comum pode trilhar um longo caminho para se atingir uma escolarização de qualidade do aluno PAEE¹⁶ em sala de aula. No trabalho em colaboração, professores ora podem ser receptivos ora podem demonstrar resistências, pois o trabalho de forma colaborativa exige habilidades interpessoais de grupo, que podem levar tempo a serem construídas, como confiança, comunicação, resolução de problemas e conflitos (Zerbato, 2014, p. 50).

A autora aponta ainda alguns saberes para se instituir um trabalho colaborativo de forma mais assertiva e efetiva, tais como: conhecer a si mesmo, conhecer o seu parceiro de trabalho, conhecer seus alunos, conhecer seu ofício.

Quando se trata de consultoria colaborativa, Stopa et al. (2022) destacam a articulação de diferentes profissionais, oriundos de diversas áreas, que atuam em serviços destinados à comunidade escolar. Nesse sentido, esses profissionais no Ifes, denominados como equipe multidisciplinar, incluem: psicólogo, assistente social, assistente de alunos, enfermeiro ou técnico em enfermagem, nutricionista, pedagogos, entre outros. De acordo com os autores, esses profissionais prestam atendimento conforme as demandas apresentadas pela comunidade. Ressalta-se “[...] a importância de uma clara análise dos papéis dos profissionais envolvidos, para o

¹⁶ Público-alvo da Educação Especial. Atualmente, utiliza-se: Público da Educação Especial.

melhor desempenho das tarefas realizadas dentro das escolas, menor sobrecarga, menos atrito, mais colaboração e trabalho em rede” (p. 48).

Pereira (2009) aponta a possibilidade de que as experiências compartilhadas entre consultores e professores contribuam para a resolução de aspectos relacionados à aprendizagem e ao comportamento apresentados pelos estudantes. Nesse trabalho, é interessante o exemplo de uma consultoria colaborativa a partir da atuação do psicólogo — profissional presente em diversos campi do Ifes. Ele auxilia nas demandas relacionadas a ações voltadas à melhoria dos processos de aprendizagem.

3.4 O trabalho colaborativo no Instituto Federal do Espírito Santo: perspectivas através da revisão de literatura

Esta seção apresenta as principais abordagens sobre trabalho colaborativo, no âmbito da Educação Especial e inclusiva, a partir das produções científicas (Quadro 5), situadas nos campi do Ifes. Para tanto, foi realizada uma busca nas plataformas digitais, como Google Acadêmico, SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Repositório do Ifes. Além disso, foram usados os seguintes descritores para busca: "Trabalho Colaborativo", "Instituto Federal do Espírito Santo", "Educação Especial" e "Educação Profissional".

Foram selecionados dez trabalhos que discutem a temática colocada. Dessa forma, das produções selecionadas, estão os seguintes tipos de pesquisa: artigos publicados em periódicos, trabalhos acadêmicos publicados em anais de congressos e dissertações de mestrado.

Quadro 5: Resultados das buscas realizadas nas bases de dados

Base de dados	Descritores	Número de resultados	Trabalhos selecionados
Google Acadêmico	"Trabalho Colaborativo"	70	5
SciELO		0	0
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	"Instituto Federal do Espírito Santo"	1	1
Repositório do Ifes	"Educação Especial"	49	4

Fonte: Elaboração própria com base em Alonso e Orlando (2014).

Diante das buscas realizadas em plataformas digitais e da triagem do material (Quadro 5), foram feitas leituras dos títulos e, posteriormente, dos resumos, a fim de delimitar a escolha dos trabalhos. Nessa conjuntura, foram selecionados três artigos, seis dissertações e um trabalho apresentado em congresso, que fazem jus à temática estudada. Embora o tempo delimitado seja de 2018 a 2023, quatro trabalhos são do ano de 2020, três são de 2022, dois do ano 2023 e um de 2019. Nenhum trabalho foi selecionado em 2018. Foi elaborado um quadro com a descrição dos trabalhos escolhidos (Apêndice A).

O trabalho de Beceveli et al. (2020) apresenta parcialmente, através de grupo de estudos, ações de formação continuada, numa perspectiva do trabalho colaborativo. As autoras trazem a importância do envolvimento do coletivo para a reflexão, abertura de possibilidades acerca das práticas colaborativas realizadas nas instituições pesquisadas, no caso, o Ifes e escolas da rede estadual do Espírito Santo. O caminho teórico-metodológico adotado pelas autoras baseia-se na pesquisa bibliográfica, dialogando com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e incorporando os conceitos de mediação e interação social. Ademais, as autoras realçam a importância dos benefícios que o trabalho colaborativo é propício para prática do professor e para a escolarização do estudante. Entretanto, apontam a necessidade de sistematizar a formação continuada, visando a ampliação do trabalho colaborativo nas escolas.

Percebe-se que as práticas pedagógicas e o trabalho colaborativo estão diretamente ligados à necessidade de formação continuada. Um dos aspectos importantes desse processo é a articulação entre o ensino comum e a Educação Especial.

Conforme Corona, Pereira e Medeiros (2022, p. 40) este contexto:

[...] desvela a importância de se trazer para os processos de formação continuada de professores, perspectivas teóricas que fundamentem o trabalho colaborativo na busca por alternativas pedagógicas.

Sendo assim, os autores realçam que as redes colaborativas fomentam tais processos de formação e tem colaborado na contribuição dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Monticelli, Saiter e Pereira (2020) discutem sobre o trabalho colaborativo com intuito de adequar as demandas apresentadas pelos estudantes jovens. Dessa forma, os autores destacam a importância da parceria entre o professor da disciplina comum e do professor de AEE, evidenciando a necessidade do planejamento colaborativo e de considerar as singularidades apresentadas pelo estudante atendido.

No relato de experiência apresentado pelas autoras Borges, Ziviani e Perovano (2020), discute-se as diferentes atuações do profissional de AEE, focalizando na organização do trabalho pedagógico e problematizando a permanência do profissional de AEE para continuidade dos trabalhos desenvolvidos. Este relato situa-se nos campi de Nova Venécia, Centro-Serrano e Serra. Contudo, cabe ressaltar que o concurso realizado para contratação de professores de AEE aconteceu apenas em 2023, com os primeiros convocados em 2024, ainda sim, essa realidade não se estende para todos os campi, uma vez que, é necessário que o Ministério da Educação ofereça códigos de vaga para este perfil no instituto. O ponto de vista defendido pelas autoras é a necessidade da criação e desenvolvimento da identidade do professor e sobretudo, da continuidade dos trabalhos realizados. Sendo assim, trazem a seguinte problemática que ainda não foi solucionada de forma completa:

[...] o serviço da modalidade Educação Especial, o atendimento educacional especializado, é uma ação pedagógica ampla e no Instituto Federal do Espírito Santo, conta com professor que desempenha as referidas atribuições no intuito de favorecer o processo de inclusão escolar dos estudantes do Ensino Médio e dos graduandos. Vale ressaltar que os professores do atendimento educacional especializado, que atuam no Instituto Federal do Espírito Santo, são de designação temporária e não pertencem ao quadro efetivo de docentes. Isso acarreta a descontinuidade do trabalho desenvolvido pelo docente e dificulta a construção da identidade profissional docente do professor do atendimento educacional especializado (Borges; Ziviani; Perovano, 2020, p. 76-77).

Em contrapartida, no âmbito da implementação das políticas que permeiam todo o trabalho na instituição, ainda se faz necessário envolver os profissionais que estão inseridos nesse lócus. O trabalho de Sobreira Filho (2020) intenciona com a reflexão

de que os processos inclusivos são contínuos. Além disso, o autor evidencia que é necessário abrir espaços para formação continuada, para assim, que haja fomento de uma cultura colaborativa.

Por outro lado, Ramos (2022) ao analisar vivências e práticas inclusivas no Ifes, percebeu que muitas ações realizadas não são incorporadas à uma política pública institucional, tornando-as individuais e pulverizadas. Esse trabalho discutiu as possibilidades acerca do êxito e da permanência, numa perspectiva colaborativa. Além das ações que são realizadas, ainda existem muitas barreiras que ainda são desafiadoras na promoção da inclusão escolar, o trabalho apresenta que muitos professores têm uma visão tecnicista do processo educacional, embora, o Napne realize momentos de formação e diálogo com os docentes. Além disso, procura-se estabelecer parceria com a família para êxito nas ações realizadas.

Bergamin (2023), ao estudar os percursos, caminhos, lacunas e possibilidades da formação continuada e coletiva, depara-se com o fato de que o Ifes tem propiciado, por meio das políticas de capacitação, possibilidades para a formação continuada de servidores. Porém, ao observar as práticas do Campus Nova Venécia, ainda se percebe a carência de momentos de troca de experiências entre os docentes, o que torna o trabalho com os estudantes com deficiência ainda mais desafiador. A autora desvela a compreensão, por parte de docentes, de que há uma responsabilização pela inserção dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, embora haja um movimento de mudança progressiva nas práticas pedagógicas. Contudo, alguns gargalos atravessam o cotidiano da equipe docente, tais como a sobrecarga de trabalho, a idealização do aluno ideal e a individualização do trabalho docente; porém, reconhece-se a importância da formação continuada para a contribuição e êxito das práticas pedagógicas. Nas palavras da autora,

[...] entende-se que dadas as dificuldades apresentadas pelos professores, somadas ao fato de muitos não terem formação pedagógica ou/e para a educação inclusiva, o trabalho colaborativo com o professor de AEE torna-se crucial para minimizar as dificuldades e potencializar as ações de ensino, em especial, pelo fato da professora de AEE também realizar semanalmente atendimentos com os alunos com deficiência, trazendo mais um olhar para o planejamento do professor (Bergamin, 2023, p. 144-145).

Na perspectiva do trabalho colaborativo, é imprescindível a presença do planejamento docente, nesse sentido, o trabalho de Furtado (2022), traz a abordagem do PEI como uma ferramenta promissora na contribuição do processo de inclusão e ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, sendo “[...] um documento que deve ser elaborado e aplicado de forma colaborativa, que pode ser alterado, devendo acompanhar o aluno público da Educação Especial em toda a sua escolarização” (p. 44).

Ao realizar uma abordagem acerca dos transtornos funcionais específicos, Rosa (2023) postula que ainda não há na instituição, documentos que norteiam o atendimento para estudantes com transtornos funcionais específicos, sendo que a instituição atribui ao setor pedagógico a incumbência de amparar os docentes e estudantes, adequando ou traçando estratégias para aprendizagem.

Segundo a autora, o Napne tem proporcionado suporte, de maneira colaborativa, sendo que a proposta de intervenção elaborada pela autora visava elaborar recursos didáticos que pudessem auxiliar na aprendizagem deste público. Ao definir trabalho colaborativo, na perspectiva da autora, esta traz a seguinte afirmação:

[...] o trabalho colaborativo propõe uma ação coletiva para planejar, assumir os resultados, (re)organizar e (re)estabelecer práticas pedagógicas, (re)estruturar as concepções de ensino configurando um novo cenário trabalho docente que potencializa o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, atendendo suas singularidades (Rosa, 2023, p. 42)

A autora salienta ainda que a perspectiva colaborativa, está inserida num viés inclusivo, no entanto, é necessário investimento de recursos, bem como, a implementação de políticas públicas. Realça ainda a importância de se promover ações formativas, numa perspectiva de práxis, englobando teoria e prática.

Rodrigues (2019), ao refletir sobre as práticas de inclusão direcionadas às pessoas com deficiência, destaca que a simples articulação entre práticas e saberes, quando realizada de forma isolada e desvinculada da formação inicial e continuada, não é suficiente para garantir a efetividade da inclusão. Nessa perspectiva, “[...] a prática inclusiva não é realizada individualmente, mas desenvolvida por redes de apoio” (p. 56).

A partir das produções científicas (Quadro 6), observam-se diversas práticas exitosas de trabalho colaborativo foram realizadas na instituição, mesmo sem especificação do campus. O objetivo dessas produções é compreender como essas articulações acontecem nos diferentes campi.

Quadro 6: Categorização das questões emergidas durante a revisão de literatura:

Aspectos essenciais do trabalho em colaboração	Formação continuada dos profissionais envolvidos	A importância das políticas públicas e sua institucionalização
Envolvimento em colaboração dos profissionais, em especial, professores do ensino comum e de Atendimento Educacional Especializado.	Necessidade da ampliação dos debates com o fito do fortalecimento do trabalho colaborativo às vistas de promover inclusão e acessibilidade.	A importância de implementação de novas políticas públicas a fim de contribuir nos processos de inclusão escolar
Considera a importância do planejamento coletivo nas ações destinadas aos estudantes público da educação especial.	Apresenta desafios no tocante ao fomento de formação continuada, através de programas e na articulação entre escola e universidade.	Apresenta-se o desafio da institucionalização da prática do trabalho colaborativo nas instituições de ensino, em especial, o Ifes.
As redes colaborativas como catalisadores das ações pedagógicas inclusivas.	A formação continuada como profícuo de melhoria da qualidade de ensino e da identidade profissional.	Considera-se fundamental o papel das políticas públicas na promoção de inclusão escolar e de acessibilidade.

Fonte: Elaboração própria com base na revisão de literatura (2025).

As pesquisas indicam que o trabalho colaborativo está estreitamente ligado à formação continuada e que é fundamental promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o planejamento e a troca de saberes e experiências que atravessam o cotidiano escolar. Nesse sentido,

[...] atuar conjuntamente não é algo a que os docentes de classe comum são ensinados; ensinam-lhes que a sala de aula é o território deles, mas com o Coensino isso se dilui e é necessário compreender que se deve atuar colaborativamente para alcançar melhores resultados. É necessário mudar a chave para romper o estigma de que o estudante PAEE é do professor de Educação Especial; pelo contrário, ele é da dupla, da sala, ele é, assim como todos os outros, aluno da escola (Stopa, et al. 2022, p. 24).

Contudo, percebe-se ainda que há muitos desafios a serem enfrentados, como a institucionalização da prática do trabalho colaborativo e de mais momentos para as ações que visam articular tais saberes e tais práticas, a fim de possibilitar o êxito da inclusão escolar na instituição de ensino.

Mais que superar práticas isoladas, reconhecer a dependência e a necessidade de colaboração entre os grupos para o desenvolvimento de práticas para a escolarização de todos é o que deve impulsionar a vinculação dos indivíduos nos espaços escolares (Nunes, Fernandes, Ziviani, 2020, p. 46).

É fundamental compreender que o trabalho colaborativo contribui para a mitigação das barreiras que limitam a inclusão das pessoas com deficiência. O objetivo maior da inclusão é, justamente, a superação dessas barreiras, sejam elas pedagógicas, atitudinais, na comunicação, ou de outra natureza. Trabalhar na perspectiva colaborativa implica, além da mudança cultural, novas possibilidades para criar estratégias e caminhos alternativos para a aprendizagem.

Embora o trabalho colaborativo, como conceito, exija esforços específicos, principalmente no campo do planejamento e na formação continuada, observa-se que, ao longo das leituras realizadas, a sua contribuição para o delineamento de novas práticas pedagógicas, gerando, assim, novos recursos para a aprendizagem. Além disso, incute a ideia de que a educação é uma responsabilidade de todos os envolvidos, de forma partilhada, e não apenas do profissional de Educação Especial ou do AEE.

4 APROXIMAÇÕES DA SOCIOLOGIA FIGURACIONAL COM AS QUESTÕES DO TRABALHO COLABORATIVO: REVISITANDO CONCEITOS

Norbert Elias foi um sociólogo alemão, nascido em 22 de junho de 1897, que buscou relacionar os conceitos de indivíduo e sociedade, tendo trabalhado com Max Weber e sido assistente de Karl Mannheim em Frankfurt. Elias, de origem judaica, precisou se refugiar na França e, posteriormente, na Inglaterra, onde foi docente na Universidade de Leicester, além de ter trabalhado como professor visitante nos países Alemanha, Holanda e Gana, falecendo no ano de 1990 em Amsterdã. O autor é conhecido pelas obras: ***Sociedade dos Indivíduos; Processo Civilizador; Sociedade da Corte; Os estabelecidos e outsiders*** - em parceria com John Scotson; dentre outras obras (Sarat; Sobrinho, 2017).

Traçar a perspectiva de um trabalho colaborativo alinhado aos ideais do autor Norbert Elias torna-se possível à medida que o relacionamos com o conceito de rede de interdependência, figuração e processos sociais. Assim, este capítulo propõe estabelecer conexões entre esses conceitos e a refletir sobre suas implicações no contexto do trabalho pedagógico.

4.1 As redes de interdependência e a figuração como elementos constitutivos das relações entre indivíduo-sociedade

Elias (1994) traz o cerne de que, em sociedade, somos seres interdependentes. Dessa forma, não podemos analisar o indivíduo de forma isolada, assim como as notas musicais separadas da melodia. Todavia, fazemos parte de figurações à medida que as relações vão se interligando. Quando aproximamos essa questão da escola, por exemplo, que é entendida como uma figuração, assim como os outros espaços sociais, essa se instrumentaliza numa relação “eu” e “nós”, à medida que quando há diferentes profissionais realizando diferentes ações, eles estão se constituindo interdependentes, modificando e sendo modificados pelo contexto em que estão inseridos (Nunes; Fernandes; Ziviani, 2020).

De acordo com o autor, a relação entre identidade-eu, bem como, a identidade-nós, não irá se compor de uma só vez, no entanto, ela se desenvolve em meio a um

emaranhado de transformações específicas. Sendo assim, não daria para pensar sobre alguns determinantes nessa relação, se dissociarmos o “eu” do “nós”.

Elias (1994) traz que a sociedade é composta por “todos nós”, mas que em cada país se constitui de uma maneira diferente, assim como, se diferenciam nas épocas vividas em cada sociedade, em que os costumes e cultura vão se modificando com o passar do tempo. A sociedade só passará a existir, por conta dos indivíduos que estão inseridos nelas e porque as ações realizadas, de forma isolada, irão modificar aquele contexto, o que se reafirma a partir do momento em que “[...] sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular (p.13).

Na vida social de hoje, somos incessantemente confrontados pela questão de se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, de um lado, e, do outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficiência do todo social. Não há dúvida que isso – o desenvolvimento da sociedade de maneira a que não apenas alguns, mas a totalidade de seus membros tivesse a oportunidade de alcançar essa harmonia – é o que criamos se nossos desejos tivessem poder suficiente sobre a realidade (Elias, 1994, p. 17).

O autor aborda a interdependência entre indivíduo e sociedade, que coexistem de forma despretensiosa e se estruturam em uma relação não-finalista, tecendo as ações que os indivíduos elaboram a partir de seus objetivos. Sendo assim, para Elias (1994, p. 19) “[...] cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos”. Para o autor, essas redes de funções, invisíveis até, estão incutidas nos interesses individuais, não sendo uma mera junção de vontades, mas esse aspecto foi se transformando ao longo dos anos e da mudança cultural. O autor postula a seguinte argumentação:

Desde que permaneçamos dentro do âmbito da experiência, contudo, somos obrigados a reconhecer que o ser humano singular é gerado e partejado por outros seres humanos. Quaisquer que tenham sido os ancestrais da humanidade, o que vemos, até onde nos é possível divisar no passado, é uma cadeia ininterrupta de pais e filhos, os quais, por sua vez, se tornam pais. E não se pode entender como e por que os indivíduos se ligam numa unidade maior, uns através dos outros e com os outros, quando se oculta de si mesmo essa percepção. Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E

não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas (Elias, 1994, p. 23).

Na perspectiva eliasiana, “[...] as figurações são redes de interdependência humanas moldadas por formas estruturais específicas, porém flexíveis e sujeitas a constantes transformações” (Ribeiro, 2010, p. 174). No bojo dessa discussão, podemos considerar que as escolas, igrejas, países, estados e outros setores da sociedade são considerados figurações (Ribeiro, 2010; Elias, 1994). Além disso, é importante ressaltar que os grupos sociais possuem uma singularidade e estão atinentes ao conhecimento que possuem, o que se apresenta através da linguagem (Elias, 2006; Nunes, 2016b).

Elias (2006) coloca que o conceito de figuração traz a inserção dos seres humanos nesta formação, que ainda, apenas os seres humanos irão formar figurações entre si. Essa dimensão é traçada na transmissão do conhecimento entre gerações através dos símbolos, da linguagem, enfim, da comunicação que é aprendida em esfera social, sendo que há um processo mútuo de transformação quando abordamos este aspecto. Neste sentido, torna-se possível relacioná-lo com as dimensões do trabalho pedagógico, quando relacionamos as figurações humanas com o processo e experiência, no qual o autor elucida “[...] o aprendizado de um determinado esquema de auto-regulação na relação com os seres humanos, é condição indispensável do desenvolvimento rumo à humanidade” (p. 26). No bojo dessa discussão, podemos traçar ainda, a noção de habitus evidenciada, na perspectiva eliasiana, a partir dos modos em que uma sociedade é compreendida, bem como, da forma como se constituem a partir da composição do social dos indivíduos que estão inseridos numa figuração.

O trabalho que nos propomos realizar aqui trata das ações, práticas e do trabalho colaborativo em um contexto escolar. Todavia, salientamos que, embora Norbert Elias não tenha se apropriado das questões que atravessam a Educação Especial ou aquelas relacionadas aos processos inclusivos, sua obra nos auxilia na compreensão dessas questões. Isso ocorre a partir da leitura dos grupos que possuem maior visibilidade e, além disso, nos permite entender que as ações e o trabalho pedagógico estão implicados em um campo de intencionalidades, na dimensão subjetiva. Assim,

pretende-se destacar os muitos desafios a serem enfrentados quando a implementação na prática se defronta com as questões presentes no cotidiano escolar.

A sociedade deve ser analisada no entremeio das ações, dos atos, dos planos e decisões que são tomados. Importante entender que as proposições políticas, por exemplo, mesmo quando aparentemente propostas por um indivíduo, esse indivíduo está inserido na sociedade, em “nós”. O ser humano é constituído em uma rede de relações, é um “eu” que tem presente o “nós”. Nesse sentido, torna-se fundamental a compreensão dos conceitos de figuração, interdependência, equilíbrio das tensões, quando nos propomos a entender a teia de relações que constitui a sociedade e que se constitui na sociedade (Nunes, 2016a, p. 64).

Nunes (2016a) nos ajuda a entender que as pessoas com deficiência não estão isoladas ou separadas dos contextos em que estão inseridas, mas é preciso direcionar o olhar analítico para todos esses contextos. Isso implica dizer que é necessário percebê-las em uma dimensão histórica, política e cultural. Dessa forma, tal ferramenta de análise, considerará o indivíduo nessas relações que está inserido (Ribeiro, 2010).

Por outro lado, Elias (1994) aborda, em seu objeto de análise, o conceito de rede, entendida como um tecido. O autor elucida que, nessa rede, muitos fios estão conectados, e não é possível compreendê-los isoladamente, mas sim a forma como estão interligados e a reciprocidade presente nessas relações, o que implica um sistema de tensões. Para o autor, a partir do momento em que a tensão e toda a rede são alteradas, o fio individual também se modifica, continuando a estabelecer unidades em si mesmo e de forma singular.

Outro aspecto importante ao abordarmos as tensões na perspectiva eliasiana diz respeito às funções egoicas e superegoicas, às funções instintivas e ao campo subjetivo, presentes nas ações impulsionadas pelos desejos individuais. Sendo assim, para o autor:

[...] uma tensão que jamais, em nenhuma sociedade, está completamente ausente, mas se mostra especialmente intensa e difusa quando o processo civilizador atinge um estágio avançado. Essa tensão — as contradições entre os desejos do indivíduo

parcialmente controlados pelo inconsciente e as exigências sociais representadas por seu superego — é o que alimenta constantemente a ideia de um núcleo individual natural na concha condicionada pela sociedade ou pelo ambiente (Elias, 1994, p. 44).

Na obra: **“Os estabelecidos e outsiders”**, Norbert Elias e John Scotson (2000) trazem uma análise das relações de poder entre indivíduos numa pequena comunidade, nas proximidades de Leicester. Sendo assim, “[...] o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros” (p. 20), havia ainda um mecanismo de controle por meio da fofoca, que era classificada como elogiosa ou depreciativa, conforme o apreço dos grupos em atribuí-las. Os grupos que não faziam parte dos grupos estabelecidos sofriam com a estigmatização, estando preteridas do convívio social. Só é possível haver essa estigmatização, quando há um grupo num lugar dominante.

Observamos que no processo de inclusão das pessoas com deficiência, ao longo da história, elas eram vistas como outsiders, pois as relações de poder colocam-nas numa condição de vulnerabilidade social, cultural e política. Ao repensarmos cotidianamente o contexto escolar que visa à inclusão desse público na escola, do trabalho pedagógico e serviços prestados na garantia de qualidade educacional, podemos depreender que:

O uso de uma pequena unidade social como foco da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável — microscopicamente, por assim dizer. Pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal — um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala (Elias; Scotson, 2000, p. 22).

É fundamental realizar pesquisas no campo escolar para entender essas dimensões e, principalmente, repensar o processo inclusivo, especialmente ao refletirmos e reorientarmos nossa prática pedagógica diante do desafio de incluir as pessoas que fazem parte desse contexto. A “figuração lfes”, por exemplo, está inserida numa rede com um conjunto de tensões e ligadas a outras complexidades circunstanciais do

campo que está inserida. Ao traçar as implicações com o trabalho colaborativo na escola é necessário atentarmos à seguinte colocação:

[...] no que tange ao trabalho colaborativo docente na escola, percebemos que os profissionais estão interligados, formando configurações específicas nas suas relações diversas. Podemos dizer que os professores regentes de sala de aula compõem uma configuração específica e os professores especialistas compõem outra. Mesmo sendo todos professores, ambos possuem formações e atribuições distintas: o da sala de aula detém o conhecimento da disciplina em que atua, enquanto o especialista deve ter formação voltada para o atendimento educacional especializado, e, nos seus fazeres cotidianos, a partir das relações estabelecidas entre si e além, eles, em algum momento, se aproximam ou se distanciam (Nunes, Fernandes, Ziviani, 2020, p. 43).

Pensar num público que é recém-chegado na instituição, requer planejamento institucional e práticas que rompam a estigmatização desses indivíduos. Não obstante, “[...] as diferenças dessa dependência e dessa interdependência humana são o núcleo daquilo a que se refere quando se fala das relações de poder entre os indivíduos de uma dada sociedade” (Elias, 2001, p. 154).

No capítulo anterior, podemos observar que muitas pessoas com deficiência eram excluídas da educação profissional e, por muito tempo, os testes de admissão reforçaram essa exclusão. Sendo assim, pensar a prática do trabalho colaborativo é interessante para traçar juntos estratégias e práticas pedagógicas inclusivas, considerando, principalmente, as dinâmicas e o contexto diferenciado do Ifes, por ser, primeiro, voltado para educação profissional, que requer pensar nas práticas profissionais, mas também como aporte entre os profissionais que estão implicados no planejamento educacional.

4.2 Processos sociais, mudança social e relações de poder

De acordo com o autor Norbert Elias, em seu livro “Escritos e Ensaios” (2006), traz que o conceito de Processos Sociais refere-se àqueles que são amplos e contínuos, sendo assim, para o autor os processos sociais irão se diferenciar dos biológicos, devido à sua reversibilidade, ou podendo ser, de acordo com as palavras do autor como “[...] caracterizada pela imposição de uma estrutura social modificada e,

especialmente, por uma mudança decisiva nas relações de poder, favorecendo determinadas posições sociais e desfavorecendo outras (p. 29).

Ribeiro (2010) elucida que Elias traz uma complexidade no que diz respeito às mudanças sociais, sempre contínuas, contudo, não se pautam nas ações conscientes dos indivíduos, mas sim, imprevisíveis, sendo “[...] produtos das relações humanas de interdependência recíproca” (p. 101). A pesquisadora traz nessa perspectiva, que Elias traça modelos de processos que irão subsidiar a compreensão destes.

Não obstante, Elias (2001, p. 31) explica acerca de tais processos:

A questão da relação entre processos sociais e ações individuais está frequentemente em primeiro plano. Processos sociais e seres humanos singulares, logo também suas ações, são absolutamente inseparáveis. Mas nenhum ser humano é um começo. Assim como o falar individual provém de uma língua já dada e específica de uma sociedade, assim também todas as outras ações individuais brotam de processos sociais já em andamento.

O autor explica que os processos sociais possuem de forma equilibrada¹⁷ ou menos autonomia no tocante a algumas ações dos indivíduos, mas não são totalmente independentes. Elias elucida que se não houvesse planejamento e ação por parte dos indivíduos, não teria, de forma alguma processos sociais. Elias (1993, p. 37) suscita que “[...] quando pesquisamos processos sociais, temos que examinar a rede de relacionamentos humanos, a própria sociedade, a fim de identificar as compulsões que as conservam em movimento e lhes conferem forma e direção particulares”.

No tocante à discussão dos processos sociais e a escola, podemos aproximar que segundo Krotzsch (2011), a escola é uma das instituições que se torna importante na luta para se aumentar ou atenuar as desigualdades colocadas pelas relações sociais de poder. Pensar ainda nesse aporte teórico, para contribuir com a melhoria do trabalho educativo, efetivar a garantia de direitos das pessoas com deficiência, torna mais do que necessário pensar em processos implicados na promoção de práticas e políticas educacionais destinadas ao público em questão.

¹⁷ O equilíbrio, colocado por mais ou menos nas palavras do autor (Elias, 2001).

Nunes (2016b) contribui nas discussões da teoria eliasiana, a partir do conceito de “jogo social”, a qual apresenta as políticas educacionais como um resultado das tensões vivenciadas nas figurações. Segundo a autora, as regras sociais, quando elaboradas, norteiam as políticas, aparecendo nas legislações, sejam nacionais ou regionais, essas regras podem ser mutáveis e redimensionadas a partir das tensões ou disputas daqueles que estão no poder.

[...] o jogo é um tecido de relações e de tensões que não são criadas por indivíduos particulares, mas pelas inter-relações ou figurações sociais. Essas “figurações sociais” são relações de tipo funcional e interdependentes que são mantidas e formadas pelos indivíduos e grupos que dela e nela participam. Assim, analisar uma “figuração” é analisar as cadeias de interdependência que se geram entre indivíduos e das quais fazem parte os conflitos e as tensões (Elias, 2005 citado por Nunes, 2016b, p. 529-530).

Elias (1980) aborda, no capítulo três da obra *Introdução à Sociologia*, aspectos relacionados a modelos de jogo e função. Ele afirma que, de forma primária, há uma competição real e mortal entre dois grupos, a qual não se caracteriza como um jogo. O autor explica que os modelos estão fundamentados na premissa de que uma ou mais pessoas irão medir suas forças. Apresenta, ainda, a perspectiva de equilíbrio de poder como um elemento integral e inerente às relações humanas. Nesse sentido, “[...] as estruturas internas de cada grupo são determinadas, em maior ou menor grau, pelo que cada grupo pensa que o outro irá fazer depois” (p. 83).

Para Elias, a noção de função é compreendida a partir do conceito de relação. Assim, só existem funções sociais quando a interdependência constrange as pessoas, seja em pequena ou grande escala.

Na ótica do autor:

[...] o conceito de ‘função’ demonstra a sua relação de poder dentro do quadro das relações humanas. Pessoas ou grupos que desempenham funções recíprocas exercem uma coerção mútua. O seu potencial de retenção recíproca daquilo que necessitam é geralmente desigual, o que significa que o poder coercitivo é maior de um lado do que do outro. Mudanças na estrutura das sociedades, nas relações globais de interdependências funcionais, podem induzir um grupo a contestar o poder de coerção do outro grupo, o seu ‘potencial’ de retenção (Elias, 1980, p. 85).

Pensar na dinâmica da transformação social e dos processos sociais na escola tem uma aproximação à medida que se entende que, no âmbito escolar, há diferentes agentes que promovem o trabalho pedagógico inclusivo aos discentes inseridos nesse contexto. Sendo assim, se entendemos que os processos sociais resultam das redes de interdependência, das tensões e até mesmo dos equilíbrios de poder, podemos traçar que o fazer pedagógico está incutido em uma constante transformação, o que exigirá novas formas de pensar o trabalho pedagógico, a reorientação da prática e estudos sobre as questões que perpassam o movimento inclusivo. Não obstante, Nunes (2016a, p. 62) salienta que: “[...] compreender a figuração da modalidade de Educação Especial em um determinado espaço-tempo nos permite conhecer as tensões em que os indivíduos que a constituem se aproximam ou se afastam entre si [...]”.

O trabalho colaborativo vem justamente para contribuir nesse fazer pedagógico, entendendo que todos possuem responsabilidades sobre o aluno, não apenas os profissionais de Educação Especial. Sabemos que, ao longo dos anos, as políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, além de buscar o equilíbrio das desigualdades, trazem a figura do professor como esse agente que deverá ter formação continuada e fazer parte da articulação entre os profissionais que compõem a equipe multidisciplinar, conforme preceitua a PNEPEI (Brasil, 2008).

Dessa forma, pensar a colaboração na perspectiva da Educação Especial e inclusiva é um caminho fundamental para que haja a transformação social, diminuindo as desigualdades e superar a chamada a “pedagogia menor”, conceito este discutido na obra de Vigotski (2022)¹⁸.

¹⁸ Vigotski (2022) estudou os métodos pedológicos aplicados à criança “com defeito” e percebeu que eles eram bastante reducionistas, tratando os problemas da defectologia em uma escala maior-menor. Aqueles métodos que priorizavam a medição e a contagem antes da observação e da análise qualitativa seguiam o caminho mais fácil, focando apenas em números e medidas, sendo chamados de “pedagogia menor” - Conceito abordado por Vigotski no livro: Obras completas: Tomo V – Fundamentos de Defectologia (2022).

5 UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS E POLÍTICAS INTERNAS DO IFES: ENTRE TENSÕES E POSSIBILIDADES

Apresenta-se, neste capítulo, o mapeamento das resoluções institucionais do Ifes, que orientam o fazer pedagógico, delimitando os documentos que focalizam as ações procedimentais, com o objetivo de iniciar a categorização das redes de colaboração entre os setores de ensino para a promoção de ações que visem o trabalho colaborativo, na perspectiva da Educação Especial inclusiva na instituição. Esse objetivo será ampliado no próximo capítulo. Para tanto, inicialmente, foram realizadas buscas nos sítios eletrônicos da instituição e uma seleção dos documentos normativos.

Conforme discutido no capítulo três, o Ifes é uma instituição de ensino pluricurricular e multicampi, possuindo um organograma próprio que considera as especificidades de cada campus (Anexo A). Conforme mencionado anteriormente, o Ifes possui 26 campi situados no estado do Espírito Santo. Tratamos essa estrutura como uma rede de interdependência, conforme a perspectiva eliasiana, pois, embora os setores estejam organizados hierarquicamente, eles dependem uns dos outros.

A instituição adota, em seu organograma, nomenclaturas como Coordenadorias, Comissões, Conselhos e Núcleos. O Napne, então, se enquadra como um Núcleo. Na teoria, ele se diferencia de uma coordenadoria ou setor, embora conte com um coordenador com Função Gratificada¹⁹, sua configuração é distinta, tendo em vista o caráter consultivo e executivo (Ifes, 2020a), considerando a participação de profissionais de diferentes equipes multidisciplinares. Dessa forma, justifica-se sua denominação como Núcleo.

O Napne está vinculado à direção de ensino do campus e tem como referência a Reitoria da instituição e a Pró-reitoria de Ensino - Proen (Ifes, 2020a), responsável

¹⁹ “Funções gratificadas (FG e CD): As funções gratificadas são retribuições atribuídas ao exercício de função de direção, chefia, assessoramento, secretariado, entre outros, instituído com vencimento fixo, a depender da FG ou CD, e acrescido no vencimento do servidor”. - CEFET/MG. Disponível em: [https://www.segep.cefetmg.br/gratificacoes/funcoes-gratificadas/#:~:text=Fun%C3%A7%C3%B5es%20gratificadas%20\(FG%20e%20CD,acrescido%20no%20vencimento%20do%20servidor. Acesso: 28 mar 2025.](https://www.segep.cefetmg.br/gratificacoes/funcoes-gratificadas/#:~:text=Fun%C3%A7%C3%B5es%20gratificadas%20(FG%20e%20CD,acrescido%20no%20vencimento%20do%20servidor. Acesso: 28 mar 2025.)

pelo acompanhamento dos setores educacionais. O Regimento Interno dos Campi preconiza a seguinte estrutura do NAPNE²⁰:

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas é um órgão de natureza consultiva e executiva, de composição multidisciplinar, instituído em cada campus do Ifes por meio de portaria da Direção-geral e tem por finalidade desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, a permanência e a saída com êxito em seus cursos (Ifes, 2016a, art. 45).

O Regimento Interno Unificado dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas prevê a participação de servidores do Ifes: entre docentes e técnicos administrativos, devendo ser garantida a presença de um docente, um servidor atuante na Assistência Estudantil, um servidor atuante no setor pedagógico, além de discentes, familiares e membros da sociedade organizada (Ifes, 2020a).

É evidente que a resolução prevê o envolvimento de diferentes profissionais que fomentam os processos inclusivos na instituição. Além disso, o núcleo se torna uma referência a partir do momento em que sua característica consultiva e de assessoramento se destaca, consolidando-o como referência nas ações realizadas.

Sabemos, até mesmo pelas leituras realizadas até o momento nesta dissertação, que a cultura escolar se constrói no fazer pedagógico, tendo como princípio as ações de cada profissional em prol do aprendizado de cada estudante. Stopa et al. (2022, p. 18) afirmam que “[...] a colaboração sozinha não é a solução dos problemas escolares, mas pode ser vista como um canal para atingir o objetivo central, que é o aprendizado dos estudantes PAEE.”

Sendo assim, percebe-se que um documento norteador é fundamental para balizar as ações de uma instituição, organizando-se no interior dessas configurações e delineando o papel das equipes na execução de seus trabalhos.

²⁰ Essa configuração de núcleo também é mencionada no Regimento do Napne (Ifes, 2020a).

Trazendo a análise e da criação das categorias de análise para esta seção, ao realizar a leitura dos documentos supracitados, apresentam-se aqui três categorias importantes que consideram acesso, permanência e êxito escolar, são elas: Planejamento, acompanhamento e avaliação da aprendizagem para estudantes com necessidades específicas; Ações institucionais para inclusão do público da Educação Especial; Indicadores de formação continuada dos profissionais do ensino, com base nos documentos. Tais categorias foram realizadas a partir da pré-análise, identificando os elementos relevantes aos processos institucionais e procedimentos adotados quanto à inclusão escolar no Ifes. Nesse sentido, busquei avaliar a relevância e a frequência, relacionando-as aos sentidos produzidos, os quais estão implicados nas questões que emergiram da análise documental. (Bardin, 1977).

5.1 Planejamento, acompanhamento e avaliação da aprendizagem para estudantes com necessidades específicas

Com relação aos aspectos de planejamento, acompanhamento e avaliação da aprendizagem de estudantes com necessidades específicas, os documentos norteadores do Ifes (Figura 4) trazem desde o atendimento primário, quando identificado no processo seletivo, nas primeiras reuniões, geralmente, quando a família traz a demanda para a instituição, ou a partir de indícios percebidos pelos profissionais da instituição, encaminhando para os atendimentos necessários, do acompanhamento ao longo de sua trajetória educacional no instituto, e seguindo para os procedimentos de certificação.

A leitura dos documentos vigentes começa pelo CEDCD, documento este essencial na garantia de direitos e deveres do estudante. É nesse documento que são estabelecidos, a priori, a aplicabilidade das políticas e filosofias da instituição. O ROD nos ajuda a entender de que forma a instituição conduz o seu processo avaliativo e quais critérios são necessários para a promoção discente, além de estabelecer critérios de acompanhamento pedagógico e encaminhamentos pertinentes. Salienta-se que esse documento traz aspectos de avaliação conjunta entre coordenação de curso, equipe pedagógica, equipe multidisciplinar e o Napne – quando se trata de atendimento aos alunos com necessidades específicas.

Muito embora não haja um documento específico, é muito importante falar ainda do Registro de Atendimento Inicial - RAI, pois, em consonância com as Resoluções nº 34 e 55/2017, o documento é essencial para reorientar práticas pedagógicas e atender às necessidades que o estudante apresenta. A elaboração do PEI, por conseguinte, atravessa tanto os aspectos de planejamento educacional como também ferramentas de avaliação qualitativa da aprendizagem do estudante com necessidades específicas. As Resoluções nº 34 e 55 de 2017, complementares, trazem, respectivamente, as diretrizes operacionais e os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação.

Figura 4 - Rede colaborativa/interação de normativas, procedimentos e práticas pedagógicas no âmbito do atendimento ao discente com necessidades específicas



Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise documental (2025).

O CEDCD - documento da instituição que garante procedimentos para direitos e deveres do corpo discente, preconiza para os estudantes com necessidades específicas o apoio especializado e assessoramento, trazendo o cerne da igualdade de condições, muito embora discorremos ao longo dos últimos anos sobre uma perspectiva também equitativa. É direito do estudante, segundo o código, o receber assessoramento e apoio especializado, com o fito de assegurar o seu acesso e permanência na instituição de ensino.

[...] para concessão de benefícios e serviços especiais aos estudantes citados no caput, estes deverão ter sua deficiência, mobilidade reduzida, dificuldade acentuada de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificulte o acompanhamento das atividades curriculares devidamente identificados e caracterizados por equipe multidisciplinar que analisará o laudo médico apresentado pelo estudante, fundamentando o parecer do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, ficando o NAPNE autorizado a dispensar a apresentação do laudo, conforme o caso (Ifes, 2016b, Art. 2º, inciso XX, item b).

Preliminarmente, tratando-se dos direitos fundamentais adotados pela instituição, é previsto no CEDCD a adoção de adaptações²¹ de avaliação para Pessoas com Necessidades Específicas, a flexibilização do currículo e conteúdos, ampliação do tempo para conclusão do curso em no máximo 50%, uso de recursos didáticos, adequações curriculares, comunicacionais e arquitetônicas, além de apoio especializado. Mencionado no CEDCD, incluem-se nesses apoios os serviços de tradução/interpretação em Libras e de leitor (Ifes, 2016b).

No tocante ao planejamento educacional, o Código enfatiza a obrigatoriedade de serem previstas, no plano de ensino, alternativas de avaliação, que possibilitem flexibilizar as correções das avaliações destinadas aos estudantes público da Educação Especial.

Quando se trata da identificação dos alunos com necessidades específicas, a resolução nº 34 aponta que ela pode ocorrer no processo seletivo, espontaneamente – quando a família ou o estudante trazem a demanda de acompanhamento, ou até mesmo por identificação de indícios apresentados pelos discentes, verificados pelos profissionais do instituto. Além disso, em 2017, com a publicação da resolução do conselho superior nº 34, traz a possibilidade de solicitação de outros documentos relativos ao processo educacional do estudante, incluindo avaliações de outros profissionais e instituições, inclusive da área da saúde.

Não obstante, em todos os casos, é prevista a emissão do RAI que especifica os dados do estudante, suas características, diagnóstico, uso de medicação e outras informações relevantes ao acompanhamento pedagógico. Traz ainda avanços e

²¹ Embora que ao longo dos últimos anos é preferível utilizar o termo “acessibilização”.

potencialidades em sua trajetória escolar, sugestões de intervenções primárias quanto à acessibilidade e aprendizagem (Ifes, 2017a). Sendo assim, a Resolução nº 34/2017 preconiza a seguinte redação:

Na ausência ou insuficiência destes documentos, a equipe do Napne poderá articular a realização de avaliação da deficiência, por equipe multiprofissional e interdisciplinar, conforme disposto no Art. 2º da Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão, na dependência de provimento por parte do governo federal (Ifes, 2017a, Art. 3º).

No que se refere ao planejamento educacional, é importante salientar que, segundo a resolução o papel do RAI é fundamental, pois fornece subsídios para que haja eliminação de barreiras existentes, para que o docente elabore o PEI, encaminhado ao núcleo e ao setor pedagógico (Ifes, 2017a;b). Além disso, o artigo 5º da resolução prevê a articulação entre os setores Napne, setor pedagógico e coordenadorias de cursos, considerando os aspectos do acompanhamento rotineiro, pedagógico e de adequação metodológica. Também delimita o que caracteriza a flexibilização curricular e a adequação curricular, bem como os momentos em que devem ocorrer.

No bojo dessa discussão, apresenta-se ainda a Resolução nº 55/2017, que preconiza os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação para os discentes com necessidades específicas. Além dos procedimentos iniciais outrora contemplados na Resolução nº 34/2017, a Resolução nº 55/2017 também traz procedimentos importantes quanto à confecção do PEI, que é elaborado pelos docentes, mas sob supervisão do setor pedagógico e com suporte do núcleo. De acordo com a resolução:

O PEI será solicitado quando o aluno não puder ou não conseguir participar das práticas pedagógicas estabelecidas no Plano de Ensino do professor, após avaliação conjunta seguidamente de um diagnóstico pedagógico (elaborado pelo professor, coordenador, pedagogo e professor de AEE). Nele devem constar as ações pedagógicas indicadas como adequadas, conforme orientações para cada tipo de necessidade específica, a saber: adequações curriculares com flexibilização de conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico e equipamentos, como utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos especiais) e formas de avaliação diferenciadas, quando for o caso (Ifes, 2017b, Art. 11).

Este PEI deve levar em consideração as especificidades apresentadas pelos estudantes, sem que haja generalizações (Ifes, 2017b). Considera-se fundamental o disposto no art. 12 da resolução 55/2017 quando se preconiza a respeito do apoio que também os professores devem realizar para complementar ou suplementar as complexidades apresentadas pelos estudantes no tocante ao acompanhamento das atividades regulares. Isso reforça o compromisso que a instituição apresenta, ao menos indicando nos documentos que o professor regente deve ser a parte envolvida nesse processo. Cabe salientar que os docentes têm o dever de prestar contas acerca do Plano Individual de Trabalho - PIT e do Relatório Individual de Trabalho - RIT. Na resolução nº 103 de 2022, é definido o atendimento extraclasse para os estudantes com necessidades específicas (Ifes, 2022d)²².

Outro ponto a ser mencionado é em relação ao seu artigo 16, tratando da previsão de suporte de tecnologias assistivas e de profissionais de apoio durante as atividades escolares, conforme preconizado na resolução 55/2017, é um fator importante, porque, conforme a própria resolução menciona, justifica-se, pela necessidade de estabelecer princípios de equidade e nesse movimento percebe-se a importância de fortalecer o trabalho coletivo e colaborativo em prol da inclusão das pessoas com necessidades específicas.

Todavia, é importante ressaltar que se tem uma dificuldade com relação aos códigos de vaga para esses profissionais. Em 2019, por exemplo, foram extintos os provimentos de concursos federais para os cargos de Tradutor/Intérprete de Libras e outros, por meio do Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019²³. Além disso, os cargos que não têm provimento de vagas, sobretudo os de apoio especializado e cuidador, são contratados por empresas terceirizadas, o que também precariza o atendimento, devido às baixíssimas remunerações.

²² Regulamentado pela resolução CONSUP/IFES nº 103 de 30 de setembro de 2022, que dispõe sobre as atividades docentes no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes, 2022d).

²³ Em 2024, após greve dos servidores das instituições federais de ensino, principalmente dos técnicos administrativos em educação, o governo federal realizou, através da medida provisória nº 1.286, de 31 de dezembro de 2024, mudanças importantes na adequação e racionalização de alguns cargos, alterando os planos de carreira, cargos e remunerações.

Por outro lado, embora se mencione a necessidade de melhor estruturação do corpo de apoio, é importante salientar que, de forma colaborativa, decide-se pela necessidade de terminalidade específica quando houver demanda para tal, considerando a avaliação pedagógica, a coordenação de curso, o Napne, os profissionais do atendimento multidisciplinar e os docentes, a partir dos relatórios e documentações com o histórico do acompanhamento do estudante realizados por essas equipes. O núcleo, então, reúne esses materiais, e a direção de ensino institui uma comissão organizadora, com um representante do Napne, professor de Educação Especial ou AEE, dois docentes, um servidor que atue no atendimento multidisciplinar e o coordenador de curso (Ifes, 2017b). Dentre as atribuições, salienta-se:

a) analisar os registros dos processos de ensino e aprendizagem, considerando previsão do PPC²⁴ sobre as possibilidades de certificação para fins de Terminalidade Específica, o CNCT²⁵, o CBO²⁶, bem como os objetivos atingidos pelo aluno, de forma individual e observando a legislação; b) elaborar parecer conforme Anexo VIII, que justifique ou não a aplicação da Terminalidade Específica, conforme previsão no PPC; c) registrar em ata as reuniões realizadas. VI. O parecer deverá ser retornado à Direção de Ensino do campus, que fará os devidos encaminhamentos para a Coordenadoria de Gestão Pedagógica e Registro Acadêmico. § 3º Para expedição dos diplomas e históricos escolares nos casos amparados por lei, respeitadas as situações previstas na legislação brasileira e indicadas nesta resolução, haverá descrição explícita, conforme Anexos IX e X (Ifes, 2017b, Art. 23. Parágrafo 2º, inciso III).

Essas articulações em equipe são fundamentais para que se tenha uma compreensão ampla das necessidades e potencialidades dos estudantes, tendo em vista a complexidade dos encaminhamentos que vão nortear o futuro dos discentes.

Quando se fala de avaliação da aprendizagem, o ROD estabelece uma avaliação processual, diagnóstica e formativa. Para os estudantes com necessidades específicas, a instituição prevê adaptações nos instrumentos avaliativos, conforme orientações do Napne ou ainda, por solicitação do discente, considerando os

²⁴ PPC – Projeto Pedagógico de Curso

²⁵ CNCT – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos

²⁶ CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

documentos institucionais que balizam o acompanhamento desse público. O documento prevê, ainda, o acompanhamento das adaptações curriculares em conjunto com a coordenação de curso e o setor pedagógico e, nas reuniões pedagógicas finais, debate-se a aprovação pelo conselho de 50 pontos para os discentes, não sendo, necessariamente, o padrão estabelecido para os estudantes com necessidades específicas (Ifes, 2020b).

No ROD, estão previstas reuniões pedagógicas em dois momentos: intermediárias, realizadas na metade do semestre, e finais, ao término do período letivo. De acordo com o artigo 90 do ROD dos cursos técnicos, essas reuniões têm como objetivo fomentar reflexões sobre a prática educacional, acompanhar o desenvolvimento global dos estudantes e turmas, além de possibilitar a troca de experiências entre professores e demais profissionais do ensino (Ifes, 2020b).

Durante essas reuniões coletivas, caso haja discentes com necessidades específicas na turma, elabora-se um relatório único, contemplando os aspectos observados ao longo do percurso formativo. O documento registra possíveis avanços, dificuldades ou retrocessos, além de fatores externos que possam ter impactado a aprendizagem.

Também são indicados os encaminhamentos e procedimentos que serão adotados pela instituição (Ifes, 2017a). O documento traz ainda que a direção geral de cada campus deve garantir a oferta do AEE, a oferta prioritária na instituição, podendo estabelecer parceria com outras escolas e instituições. Dialoga ainda com a PNEPEI quando realça a importância de o atendimento não ser substitutivo ao ensino comum. Contudo, importa dizer que, na época em que foi publicada a resolução, havia poucos professores efetivos de Educação Especial. A partir de 2023, foram providos novos concursos para o perfil de AEE. Até o ano em questão, esses professores, em sua maioria, eram substitutos, com contratos de até dois anos, o que dificultava a continuidade de um trabalho. Gradativamente, percebe-se que está havendo provimento de vagas efetivas para os cargos de professores de AEE.

Já quando se abordam os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, o ROD para os cursos de graduação menciona seis vezes as palavras “necessidades específicas” e “Educação Especial” e quatorze vezes a palavra “Napne”, o que se

considera um avanço em relação ao ROD da graduação anterior, publicado no ano de 2017, que mencionava doze vezes a expressão “necessidades específicas”, três vezes a palavra “Napne” e nenhuma menção à “Educação Especial” (Ifes, 2017d), o qual carecia de procedimentos destinados aos estudantes com necessidades específicas (Silva; Nunes, 2023). Contudo, já se trazia a necessidade de considerar as especificidades e garantir adaptações nos instrumentos avaliativos e tempo adicional de prova (Ifes, 2017c). O documento atualizado traz a previsão de um acompanhamento dos planos de ensino, elaboração de plano de estudos e mapa de atividades destinados ao público em questão, contemplando, ainda, ações pedagógicas (Ifes, 2023a).

No entanto, na análise realizada dos documentos do Ifes, problematizo a quantidade de documentos que tratam do atendimento, em geral, aos estudantes com necessidades específicas. Penso que essas disposições poderiam, de certa maneira, ser simplificadas do ponto de vista da organização em um único documento. Ao realizar a leitura do Código de Ética, das Resoluções nº 34 e nº 55 e do ROD, principalmente, percebe-se que há repetições que poderiam ser reafirmadas de forma a trazer congruência no tocante à organização do trabalho pedagógico na instituição. Todavia, é necessário que o instituto unifique determinadas orientações e procedimentos, como é o caso da denominação e delimitação do que seria equipe pedagógica ou setor pedagógico, já que muitas vezes aparecem como se fossem a mesma coisa. É fato que, no núcleo, há representantes da equipe/setor pedagógico do campus, mas os documentos precisam apresentar consonância ao delimitar o papel desses profissionais de forma elucidativa. Quando se observa o organograma do Ifes, percebe-se que há uma estrutura hierárquica complexa e de difícil execução, tendo em vista as peculiaridades de cada campus. Somado a isso, será que todos os campi possuem, de fato, setor pedagógico? Quais diferenciações se aplicam?

Percebe-se, por outro lado, através dos regulamentos que balizam o fazer pedagógico, que o trabalho colaborativo se instrumentaliza não só na dinâmica do ensinar e aprender, mas também no acompanhamento sistemático dos estudantes atendidos durante o percurso. Envolver a equipe pedagógica na tomada de decisões torna o processo educacional do discente com necessidades específicas mais equânime, pois considera as minuciosidades e complexidades que envolvem o

trabalho educativo na Educação Especial e inclusiva. Entendemos que a apropriação não só das resoluções, mas também das perspectivas teóricas e metodológicas, juntamente com aspectos da formação continuada, contribui para melhorar a qualidade do processo educativo.

5.2 Ações institucionais para inclusão do público da Educação Especial no Ifes

Além das resoluções que norteiam as ações pedagógicas diretas, é considerável observar as ações em nível macro da instituição, tendo em vista os indicadores institucionais que visam fortalecer os processos inclusivos.

O PDI do Ifes, de 2019/2 a 2024/1 (Quadro 7), preconiza algumas ações no fomento da ampliação da Educação Especial no instituto, trazendo a premissa das disposições contempladas nas políticas vigentes, como a PNEEPEI modalidade transversal, equânime e que considera acesso, permanência e êxito (Ifes, 2019a). A escolha por este documento busca aproximar as análises das ações realizadas pela instituição entre 2021 e 2023 e o documento dialoga com o período estudado.

Quadro 7 – Ações, diretrizes e políticas para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no âmbito do Ifes

Criação e implementação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, garantindo o pleno direito das pessoas com necessidades específicas de realizar seu percurso formativo em todos os níveis e modalidades (p. 74);
Promover práticas educacionais voltadas para as diversidades socioculturais, de identidade, de gênero, de etnia, de raça, de sexualidade e de necessidades específicas (p. 75);
Promover práticas inclusivas e adequações curriculares que atendam às necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial (p. 75);
Promover políticas de formação dos servidores (docentes e técnico-administrativos) nas diversas áreas, obrigatoriamente, em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação a Distância, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, entre outros (p. 75);
Articulação, junto ao Ensino, para criação e implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, garantindo o pleno direito das pessoas com necessidades específicas de realizar seu percurso formativo em todos os níveis e modalidades (p. 96);
Orientar e supervisionar a implementação de ações de Educação Especial na perspectiva inclusiva, compreendendo o ingresso, os processos de atendimento e acompanhamento, bem como os de conclusão e certificação do estudante público-alvo da Educação Especial (p. 97);

Fonte: PDI (Ifes, 2019a)

Percebe-se que a cultura de um trabalho colaborativo começa no planejamento institucional. As normativas existentes da instituição, além de reforçarem a

importância do trabalho em equipe não apenas para a tomada de decisões, determinam que essas ações sejam realizadas de determinada maneira, a fim de assegurar a lisura do processo. Sendo assim, importa dizer que o Ifes tem realizado acompanhamento sistemático dessas ações, o que se evidencia, principalmente, quando há o registro das atividades desenvolvidas, pois isso é fundamental para a transparência.

Os relatórios de gestão ainda trazem o aumento significativo de matrículas e estudantes na instituição (Ifes, 2021a, 2022a, 2023c), o que torna necessária a estruturação de equipes e de planejamento institucional. Sendo assim, o relatório de gestão traz, em suma, a sistematização das principais ações realizadas e traz indicadores pertinentes à transparência. Além disso, dispõe sobre as questões de infraestrutura e públicos que são atendidos. Com relação aos profissionais de atendimento direto ao estudante com necessidades específicas, trazemos na Tabela 1, os seguintes dados comparativos:

Tabela 1: Recursos Humanos da Equipe de atendimento às pessoas com necessidades específicas nos campi do Ifes²⁷

Recursos Humanos	Quantidade - relatório de gestão 2021	Quantidade - relatório de gestão 2022	Quantidade - relatório de gestão 2023
Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	21	20	22
Professor(a) de Libras	01	04	01
Tradutor(a) e Intérprete de Libras (TILSP)	28	40	46
Ledor(a) / Transcritor(a)	09	10	não especificado
Revisor(a) Braille	não especificado	03	01
Cuidador(a)	não especificado	06	11
Guia Intérprete	não especificado	01	não especificado
Estagiário(a)	05	09	06
Monitoria	não especificado	18	16
Outros	08	não especificado	42 - auxiliares educacionais

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatórios de gestão (Ifes, 2021a; 2022a; 2023c).

²⁷É importante destacar que, em alguns cargos, como o de auxiliar educacional, a abrangência das atribuições se amplia. À luz das disposições da Classificação Brasileira de Ocupações, observa-se que esse cargo tem respondido às demandas institucionais de apoio no Napne.

Outro indicador trazido pelos relatórios de gestão é com relação à composição dos Napnes, entre servidores, discentes e comunidade externa (Tabela 2). Contudo, importa dizer que a Pró-reitoria de Ensino conta com um Fórum dos Napnes que tem relevância na construção de políticas internas e contribui com a Diretoria de Assuntos Estudantis para acompanhamento das ações que são realizadas.

Tabela 2: Composição dos Napnes nos campi do Ifes - em ordem decrescente.

Categoria	2023	2022	2021 - em percentuais
Técnico(a)-Administrativo(a)	122	112	51,9%
Docente	87	88	42%
Discente	26	24	2%
Comunidade Externa	9	5	4,1%
Estagiário(a)	4	4	Não especificado

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatórios de gestão (Ifes, 2021a; 2022a; 2023c).

5.3 Indicadores de formação continuada dos profissionais do ensino, com base nos documentos.

Conforme mencionado no capítulo metodológico, o Plano de Desenvolvimento de Pessoas analisa as necessidades de capacitação e formação continuada apresentadas pelos campi do Ifes. Ao analisar os relatórios dos anos de 2021, 2022 e 2023, apenas o último ano apresentava necessidades consideráveis para a capacitação das equipes do ensino, não só em relação à docência, mas também ao atendimento ao público que possui necessidades específicas.

Em 2021, os termos 'Necessidades Educacionais Específicas' e 'Inclusão' aparecem apenas uma vez no documento, indicando pouca ênfase nas ações de inclusão e no trabalho em equipe e da inclusão das pessoas com necessidades específicas. Objetiva-se, neste documento, a ampliação dos enfoques políticos da inclusão, trazendo a Lei nº 13.146/2015 (Ifes, 2021b).

Ao analisar o PDP de 2022, não há menções às ações de capacitação de servidores acerca das temáticas da Educação Especial e inclusiva, tampouco há referência à diversidade ou a práticas voltadas ao público da Educação Especial, sendo

destacadas apenas práticas educativas ou de melhor atendimento nos demais setores (Ifes, 2022b).

Já o PDP de 2023 apresenta dez vezes a expressão “Educação Especial”, acompanhada das necessidades de aprofundamento da temática, no tocante à organização estratégica, seja em práticas pedagógicas ou no melhor atendimento ao público, com o fito de assegurar a permanência e o êxito. Menciona-se, no documento, a necessidade de aprender Libras para a comunicação com estudantes surdos, bem como o fortalecimento das políticas de AEE no campus, evidenciando ainda as necessidades dos estudantes público da Educação Especial e a melhor apropriação das legislações e normativas vigentes. As necessidades de capacitação e formação continuada variam desde cursos livres até a pós-graduação stricto sensu (Ifes, 2023b).

O Campus São Mateus, que é objeto de estudo desta dissertação, traz também a necessidade de capacitação para garantir o atendimento às demandas apresentadas pelo público do campus, considerando o melhor atendimento ao público da Educação Especial, que tem crescido em número de matrículas (Ifes, 2023b).

No bojo dessa aproximação com o campus São Mateus, analisa-se ainda os relatórios de autoavaliação, referente aos anos de 2021 e 2022. Essa autoavaliação é realizada por uma comissão específica denominada Comissão Própria de Avaliação – CPA (Ifes, 2017c), que tem a seguinte competência:

A Comissão Setorial do Campus é constituída conforme o art. 10 da Resolução CS/Ifes nº 20/2018, com representantes dos segmentos administrativo, docente e discente do campus, e sua composição mais recente foi nomeada pela Portaria Nº 238, de 18 de Outubro de 2021. Suas principais atividades são a sensibilização, aplicação do instrumento de avaliação, elaboração do relatório do Campus, divulgação dos resultados e acompanhamento das ações decorrentes da autoavaliação, junto a gestão (Ifes, 2021c, p. 19).

Nesse sentido, o relatório apresenta cinco eixos de avaliação dos indicadores dispostos no documento. Dentre eles, estão os aspectos relacionados a: I. planejamento e avaliação institucional; II. desenvolvimento; III. políticas acadêmicas;

IV. políticas no campo da gestão; e V. infraestrutura (Ifes, 2021c). Os indicadores são avaliados em uma escala máxima de cinco pontos.

No Eixo II, o corpo discente avalia satisfatoriamente os indicadores referentes à inclusão no campus e à formação continuada do corpo docente, com notas 3,61 e 3,54, respectivamente. Os servidores que atuam no ensino, pesquisa e extensão avaliam com 4,17 as políticas institucionais; 3,67 as práticas e ações; e 2,50 o fomento à formação continuada. Esses índices diminuem quando considerados os servidores administrativos da gestão, sendo 2,92 para as políticas institucionais; 3,15 para as práticas e ações; e 2,46 para o fomento à formação continuada.

No Eixo III, em relação às políticas acadêmicas, a aplicabilidade das políticas voltadas ao público da Educação Especial tem sido percebida como satisfatória pelos estudantes, com nota 3,23; entretanto, a resolutividade das demandas é avaliada com 2,81. Os servidores técnico-administrativos atuantes no ensino, pesquisa e extensão avaliam as políticas com 3,50 e a resolutividade com 4,60. Ainda no quesito resolutividade, os servidores da área de gestão avaliam com 3,18. O corpo docente avalia as políticas institucionais de inclusão para o público da Educação Especial com 2,25 e atribui nota 3,35 à resolutividade do NAPNE.

O Eixo IV apresenta as políticas de gestão. O que chama atenção nesse eixo são as políticas de formação continuada voltadas para os processos inclusivos da instituição. Assim, apresentam-se os dados referentes à avaliação dos servidores Técnicos Administrativos em Educação - TAEs e docentes da instituição (Tabelas 3, 4 e 5):

Tabela 3: Avaliação dos servidores TAE da área de ensino, pesquisa e extensão

Item	Descrição		
a)	Oferta de cursos e/ou eventos de formação	2,60	0
b)	Apoio institucional para que o(a) servidor(a) realize capacitação	3,00	0
c)	Oferta de capacitação para atividades específicas	2,40	0
d)	Envolvimento e participação nas formações ofertadas na unidade	3,00	0

Fonte: Avaliação Institucional do Ifes - Campus São Mateus (2021c).

Tabela 4: avaliação dos servidores TAE da gestão.

07. Em relação à Capacitação dos Servidores(as), avalie:

a) Oferta de cursos e/ou eventos de formação	1,91	0
b) Apoio institucional para que o(a) servidor(a) realize capacitação	2,64	0
c) Oferta de capacitação para atividades específicas	1,82	0
d) Envolvimento e participação nas formações ofertadas na unidade	2,27	0

Fonte: Avaliação Institucional do Ifes - Campus São Mateus (2021c).

Tabela 5: avaliação dos servidores docentes

Item Aspecto a ser avaliado

a)	Oferta de cursos e/ou eventos de formação	2,18	0
b)	Apoio institucional para que o(a) servidor(a) realize capacitação	2,77	0
c)	Oferta de capacitação para atividades específicas	2,14	0
d)	Envolvimento e participação nas formações ofertadas na unidade	2,68	0

Fonte: Avaliação Institucional do Ifes - Campus São Mateus (2021c).

No relatório de 2021 (Ifes, 2021c), a gestão destacou a necessidade de expandir a visibilidade do NAPNE, com fomento à formação continuada dos servidores e, ainda, propôs a implementação de políticas de inclusão, ampliando a infraestrutura, a formação continuada e a contratação de profissionais de apoio.

Já no ano de 2022 (Ifes, 2022c), apresentam-se os seguintes dados: no Eixo II, os estudantes avaliaram as políticas de inclusão e a formação continuada com notas 4,07 e 4,01, respectivamente; os servidores técnico-administrativos da área de ensino, pesquisa e extensão avaliaram essas categorias com 3,93 e 2,87, respectivamente; os servidores da área de gestão atribuíram notas 3,71 e 2,86; e os docentes, 4,0 e 3,32.

No Eixo III, quanto às questões de resolutividade do núcleo frente às demandas, os estudantes atribuíram nota 3,50; os servidores técnico-administrativos da área de ensino, pesquisa e extensão, 4,56; os TAE ligados à gestão, 3,50; e os docentes, 4,15.

Ao final da avaliação, reitera-se a necessidade de implementação de políticas voltadas à Educação Especial, bem como a ampliação da infraestrutura, da formação de professores e da contratação de novos profissionais.

Em suma, ao analisarmos os dados apresentados, percebe-se que o Instituto tem contribuído para o fortalecimento da inclusão. Isso se reflete não apenas no aumento do número de matrículas de estudantes público da Educação Especial, mas também em mudanças significativas no que se refere à acessibilidade em diversos aspectos. Outro ponto fundamental é a apresentação do quadro 8, que trata do histórico de formação continuada oferecido pelo campus. É prática comum da instituição promover, aos seus servidores, momentos de discussão sobre temas relacionados à Educação Especial. Assim, foi realizada uma busca no site e nos documentos institucionais, a fim de identificar as temáticas desenvolvidas pelo Campus São Mateus. Por ter atuado como servidor durante seis anos, pude observar que havia, como política institucional, a realização de convocações para que os professores mantivessem contato com tais assuntos.

Quadro 8: Histórico de formação continuada promovida pelo Ifes - Campus São Mateus.

TÍTULO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	TIPO DE FORMAÇÃO	ANO
Formação pedagógica: discussões sobre o público-alvo da educação especial, dos alunos atendidos pelo Napne,	Palestra	2018
Curso de Libras para servidores do Ifes – campus São Mateus	Curso	2019
O cotidiano do sujeito surdo: possibilidades de interação e aprendizado	Minicurso	2020
Semana da Educação Inclusiva - Práticas e experiências na docência com abordando a inclusão, e com recortes sobre estudantes autistas.	Palestra	2022
Práticas educacionais e trabalho colaborativo no contexto do atendimento educacional especializado e da sala de aula para estudantes com transtorno do espectro autista	Palestra	2023
Trabalho Colaborativo e Práticas Pedagógicas acessíveis²⁸	Minicurso	2024
II Curso básico de Libras para servidores e estagiários	Curso	2025

²⁸ O minicurso “**Trabalho Colaborativo e Práticas Pedagógicas Acessíveis**” foi fruto de uma atividade da disciplina do mestrado em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/Ufes, *Formação de Professores para a Educação Básica*. Essa proposta possibilitou estabelecer uma parceria entre as atividades do programa e o Ifes – Campus São Mateus, com a finalidade de explorar, inicialmente, como os professores lidavam com a temática.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essas transformações consideram não só o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos estudos por parte desses estudantes. Além disso, investir na formação dos profissionais da instituição mostra-se um caminho fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva. Nesse sentido,

Faz-se necessário assegurar e consolidar intervenções de formação continuada para os diferentes participantes da comunidade escolar com a participação dos gestores das escolas, professores de classes comuns e de serviços de educação especial, funcionários técnico-administrativos, estagiários e AVEs, pois todos precisam, mais e mais, compreender o(s) seu(s) papel(éis) diante desses estudantes (Prieto; Pagnez; Gonzalez, 2014, p. 737).

Outro ponto de destaque é o planejamento institucional, que não deve apenas visar a garantia da inclusão, mas também estar alinhado com os princípios e compromissos que a instituição assume em sua missão educacional.

A construção das políticas internas, desde a macro – aqui entendida como o PDI – até as normativas, deve estar alinhada com os princípios dispostos nas legislações vigentes. A instituição segue por esses caminhos, muito embora a estruturação das equipes e os processos de formação continuada ainda apareçam como necessários, sobretudo quando, ao compararmos os documentos oficiais, como o PDP e os Relatórios de Autoavaliação, percebemos que essa temática ainda precisa ser debatida, novas práticas precisam ser experimentadas e trocas de experiências compartilhadas. Dessa maneira, Vieira et al. (2019) trazem a perspectiva de que o trabalho colaborativo se traduz na teoria-prática, aproximando os saberes e fazeres dos profissionais inseridos na instituição.

Reconhece-se ainda que há muitos desafios a serem enfrentados, principalmente, na redefinição dos modos de atendimento ao público da Educação Especial que vêm sendo discutidos ao longo dos anos. Além de estruturar ambientes, garantir recursos e propiciar momentos de formação continuada e planejamento coletivo, é essencial assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes. Trata-se, sim, de uma mudança de cultura, na qual as práticas inclusivas sejam incorporadas ao cotidiano

escolar, eliminando barreiras existentes. Perinni (2017, p. 46) embasa esse argumento quando diz:

Não basta, por exemplo, a inscrição da educação como direito subjetivo se esta não é assegurada aos indivíduos de direito. Para além de estruturas físicas, por vezes garantidas para a instalação de prédios escolares, é preciso criar mecanismos para que os sujeitos tenham acesso à educação e nela permaneçam e desenvolvam seus conhecimentos de modo a (re)conhecer seus diferentes direitos enquanto cidadãos.

Por outro lado, Ainscow (2009) salienta que a educação pode ser observada sob o viés da transformação de valores em ações, o que resulta na incorporação desses valores nos sistemas e estruturas da esfera social.

Contudo, depreendemos então, que, ao observarmos ao longo da história, as políticas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência foram se reconfigurando, principalmente a partir da década de 1990. As políticas educacionais, em especial a PNEEPEI, a LBI e a LDB, bem como as normativas e resoluções do Ifes voltadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas, têm contribuído para uma mudança cultural no contexto escolar. Pensar na educação profissional dentro desse emaranhado torna-se interessante, pois os alunos irão para o mundo do trabalho, e esses valores poderão ser incorporados por eles à medida que convivem com a diversidade, contribuindo, assim, para uma transformação cultural.

6 CONCEPÇÕES DE TRABALHO COLABORATIVO NO CAMPUS SÃO MATEUS: OS FIOS QUE CONSTITUEM ESSAS REDES

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (Larrosa, 2002, p. 21).

Começo este capítulo, diferente dos outros, com uma citação de Larrosa. E por quê? Quando pensamos na palavra *trabalho*, muitas vezes nos remetemos à execução, ao fazer, ao pronto, àquilo que é polido ou acabado. Todavia, trabalhar — e principalmente trabalhar na educação — vai nos proporcionando aquilo que escuto sempre: a gente vai aprendendo com a prática, com o dia a dia.

Penso que essa afirmação é um tanto polêmica, e nem quero defendê-la aqui, mas sustento que o bom professor é aquele que se forma através dos estudos, da teoria e da reflexão sobre o seu saber e da sua prática; caso contrário, não se constituiria como tal. Certa vez, ouvi um professor meu dizer: “Toda prática tem uma teoria por trás”, e aquilo me marcou muito.

A minha proposta com essa discussão é trazer as perspectivas das concepções de trabalho colaborativo dos profissionais da educação do campus São Mateus e a análise das ações de formação continuada promovidas pelo Napne do campus São Mateus, trazendo à tona se estas consideram a temática do trabalho colaborativo.

Conforme evidenciado no capítulo metodológico, propõe-se a realização de análise de conteúdo, com a criação de categorias emergentes, utilizando a unidade de registro tema para analisar as falas dos profissionais envolvidos. As seguintes categorias emergidas foram:

- i. Concepções de trabalho colaborativo e a troca de experiências;*
- ii. Planejamento;*
- iii. Articulação do Napne com os professores e demais setores;*
- iv. Formação continuada;*

- v. *Desafios em sua execução, considerando os seguintes aspectos:*
- a. *tempo;*
 - b. *comunicação e abertura para novas práticas.*

Quando tratamos especificamente das concepções de trabalho colaborativo, os participantes da pesquisa trazem definições próximas às questões que vimos ao longo deste trabalho, que outrora fundamentado nas bibliografias estudadas. Essas categorias foram criadas a partir da pré-análise do material triado, considerando as recorrências previstas nas etapas do ensino colaborativo, bem como das implicações trazidas pelos participantes da pesquisa, à medida que as situações colocadas por eles emergiram.

6.1 Concepções de trabalho colaborativo e a troca de experiências

Ao trazer a abordagem das concepções de trabalho colaborativo através dos profissionais da Educação do Ifes, cada participante foi atribuindo um sentido diferente para a perspectiva do trabalho colaborativo; contudo, as perspectivas são similares àquelas que outrora estudamos ao longo desta dissertação, como envolvimento, comunicação, trabalhar junto, convívio, dentre outros.

Nesse sentido, trago a proposta de apresentar as perspectivas dos profissionais do ensino, tendo em vista que a pergunta 'o que é trabalho colaborativo?' é o elemento central da discussão deste trabalho. Assim, ao cumprir o objetivo específico proposto: identificar essa perspectiva por meio dos profissionais, foi realizada uma análise das falas dos participantes sobre este tema.

No tocante aos aspectos gerais de trabalho colaborativo, percebe-se nas falas de Iris, Helena, Hélio, Dionísio, Ariadne e Atena uma aproximação do trabalho colaborativo com a convivência cotidiana com as interações e socialização das atividades e saberes desempenhados pelos profissionais.

Íris: É o trabalho colaborativo que eu vejo assim, [...]. Ela tem essa raiz na interação, porque o nosso trabalho no dia a dia ele consiste na interação ali, na socialização e na conversa, né? A gente precisa conversar com as pessoas o tempo todo para saber como está o andamento do trabalho. Então, para poder saber se o meu aluno

está indo bem na matéria. Você precisa fazer algum ajuste no plano dele, é preciso conversar com ele, é ver o que ele sabe, não é? E aí registrar esse trabalho. Eu acho que uma das coisas que é muito importante no trabalho colaborativo aqui é o registro. Se a gente faz um trabalho colaborativo só conversando, ele se perde, né? Então é a colaboração, mas também o registro e aquilo ali realmente vira. Há algo colaborativo quando todo mundo toma contato com aquilo. (Iris – professora de AEE – entrevista: 14/02/2025).

Helena: É essa parceria entre os professores, né? Da do ensino médio, professores do ensino básico, sempre socialização e os próprios professores. (Helena – professora – entrevista: 14/02/2025).

Hélio: Eu vejo o trabalho colaborativo na escola desse ponto, entendeu? De vários setores trabalhando. É cada um assim, fazendo a sua parte, mas que no futuro é para o desenvolvimento do aluno. (Hélio – Coordenador Geral de Ensino – entrevista: 13/02/2025).

Dionísio: Então, o trabalho colaborativo é uma forma [...] que nós temos para trabalharmos juntos. Ou seja, por exemplo, né, na Educação Especial, é importante que eu trabalhe com o professor da disciplina, né? Porque, quando eu trabalho com o professor da disciplina, a gente beneficia os alunos. Acho que é isso perfeito. (Dionísio – professor de AEE – entrevista: 14/02/2025).

Ariadne: O trabalho colaborativo é um trabalho que acontece entre professores de Educação e de Atendimento Educacional Especializado, professores das disciplinas específicas, setor pedagógico, pedagogo, né? Assim como os setores de suporte, como a CAM, que é de atendimento indisciplinar, e também a CAE, de apoio ao ensino. Então, é um trabalho que acontece quando todas essas pessoas estão envolvidas para fornecer suporte ao estudante no processo de ensino-aprendizagem. E, no caso, na escola, é algo que vem sendo construído cotidianamente. E a gente percebe, né, que a partir das práticas que vão dando certo, vamos conseguindo fortalecer melhor esse trabalho colaborativo. Mas é algo que ainda precisa avançar. Cada vez mais. (Ariadne – Coordenadora do Napne – entrevista: 13/02/2025).

Percebe-se que, na fala dos entrevistados, o trabalho colaborativo acontece quando há aproximações entre profissionais: professores, equipe do Napne e profissionais de apoio, com o fito de traçar estratégias que possam beneficiar o aprendizado dos estudantes. Essas falas são interessantes, uma vez que vão acontecendo impulsionadas pela dinâmica da escola. Como vimos no capítulo anterior, a instituição se organiza estruturalmente para fomentar um trabalho em equipe, embora trabalho em equipe não seja trabalho colaborativo por si só. Esse fomento traz aspectos interessantes que podem se tornar um trabalho colaborativo se for feito com planejamento para esse fim. Em maioria, os participantes da pesquisa associam

trabalho colaborativo com interação, socialização, setores trabalhando juntos, conversa, troca, parceria.

A fala da pedagoga Atena, por exemplo, traz um aspecto fundamental que atravessa a colaboração entre os profissionais: o simples fato de que essa colaboração não pode ser uma imposição, mas sim deve ser uma cultura construída e vivenciada por aqueles que fazem a educação acontecer.

Atena: O trabalho colaborativo é aquele que acontece na aproximação do professor com os demais setores vinculados ao ensino. É importante destacar que essa colaboração não é apenas entre professor e setor pedagógico, mas também com os setores que atuam com disciplinas, com auxílio, com acompanhamento de alunos com especificidades. Esse trabalho parte do princípio de que não é uma imposição, mas uma troca de conhecimentos, com o objetivo de alcançar melhores desempenhos dos estudantes — e isso se aplica a todas as áreas. (Atena – pedagoga – entrevista: 11/02/2025).

No contexto do campus São Mateus, entendendo o formato dos cursos ofertados, sendo cursos do eixo profissionalizante, sejam eles Ensino Médio, graduação ou pós-graduação, é importante ressaltar que nesse formato de cursos, há uma complexidade com relação aos conteúdos e currículos estabelecidos, o que traz a necessidade de pensar em diferentes abordagens seja para o estudante com necessidades específicas ou para o estudante que não necessita de acessibilidade.

Tal relação entre trabalho pedagógico e trabalho colaborativo com os estudantes com necessidades específicas implica um planejamento que possibilite melhores condições para a sua aprendizagem, com adoção de recursos didáticos, abordagens diferenciadas e atividades coletivas integrando disciplinas. Do mesmo modo, os setores de ensino podem contribuir observando aspectos que interfiram no desempenho escolar dos estudantes, estabelecendo comunicação e encaminhando informações sempre que necessário.

Hargreaves e Fullan (2012) desvelam que a construção de uma cultura colaborativa é essencial para a escola. Uma das primeiras estudiosas a discutir os riscos e benefícios da colaboração informal foi Jennifer Nias, em 1989. Para os autores, essas manifestações culturais aparecem no cotidiano escolar por meio do contato e do

convívio, sinalizando empatia e compreensão, e favorecendo uma conexão pessoal e profissional. Sendo assim, os autores apontam que, embora surjam momentos desafiadores, como a percepção de fracasso e de incertezas que eventualmente aparecem, estes são compartilhados e se transformam em apoio, resultando em dedicação, pertencimento e responsabilidade coletiva.

Os autores evidenciam ainda que, nas escolas com cultura colaborativa, é comum haver discordâncias, pois o fazer pedagógico atravessa valores, propósitos e pontos de vista distintos. Essas discordâncias são fundamentais, democraticamente, até mesmo para a segurança e manutenção das atividades enquanto grupo. Dessa forma, essas discordâncias não significam necessariamente rupturas de vínculos, mas são fundamentais nas relações entre os indivíduos.

O campus é pequeno quando comparado a outros campi da instituição, como os da região metropolitana de Vitória. Logo, por ser um campus menor, em análise preliminar, favorece um alinhamento na organização e na rotina das atividades, o que não significa que não haja desafios nesse processo. A fala do professor Órion vai ao encontro dessa perspectiva, principalmente porque o campus está a 7 km de distância do centro da cidade de São Mateus, o que, segundo ele, favorece um convívio maior entre professores, estudantes e demais servidores do campus.

Órion: Trabalhar em equipe? [...] Eu acho que aqui isso acontece bastante, talvez justamente pelo fato de o campus estar afastado do centro da cidade de São Mateus e dos bairros onde moram muitos professores e estudantes. Acaba que, dentro do campus, a gente se conecta mais uns com os outros, porque não temos tempo hábil para ir para casa e voltar. Então, no tempo livre que temos para planejar aula, a gente já planeja dentro do próprio lfs. A gente não vai pra casa preparar aula para depois voltar e dar aula — a gente fica aqui mesmo. O mesmo acontece com os alunos. A relação entre professor e aluno também se fortalece por isso, porque o aluno não vai pra casa para depois retornar em uma hora, por exemplo. Se tem uma aula num horário e outra em outro, com uma janela no meio — como entre o meio-dia e a tarde — o aluno acaba ficando no campus. Por questões óbvias, né? O campus é longe da casa deles, e não tem ônibus com horários regulares de curto tempo — só de longo prazo, tipo 50 em 50 minutos. Então, todo mundo acaba permanecendo por aqui. Por isso, a gente se conecta mais — professores, alunos e também os técnicos-administrativos. Acaba que, de certa forma, a gente realmente trabalha em equipe, de maneira mais integrada. (Órion – professor – entrevista: 14/02/2025).

A fala do diretor de ensino Ícaro e da professora Dafne traz, de forma polida, que existe um alinhamento entre os setores, com reuniões de planejamento e acompanhamento do trabalho de ensino no campus. Certamente, esse alinhamento resulta em uma maior resolutividade dos problemas que possam aparecer e contribui para a estruturação de práticas mais assertivas e direcionadas ao público a quem se destinam.

Ícaro: Aqui no campus, a gente é bem alinhado nisso, a gente tem uma equipe. É de coordenadores de curso que está bem alinhado, né? A gente faz questão de manter uma periodicidade para os nossos encontros, de forma que as decisões sejam tomadas. É de forma coletiva, não é? Eu tento mantê-lo em equipe de coordenadores, sempre atualizada tanto quanto a parte de planejamento quanto a execução clara de tarefas e atividades. É, a gente tem aqui as coordenadorias que fazem com que as atribuições sejam muito bem definidas.” (Ícaro – Diretor de Ensino – entrevista: 13/02/2025).

Dafne: Muito colaborativo e coerente. Tanto a parte pedagógica quanto a do corpo docente têm uma interação no planejamento em todos os sentidos e níveis de escolaridade. Como trabalhamos com várias séries e modalidades, é necessário um trabalho adaptativo para cada uma. (Dafne – professora – entrevista: 11/02/2025).

Por conseguinte, as falas que trazem um certo “alinhamento” fazem questionar se, de fato, está tudo alinhado, o que contrasta com as falas dos participantes, como “trabalhar em caixinha”, mencionada por Apolo mais à frente, sobre o “distanciamento”. As falas polidas nos ajudam a perceber as contradições, que, de fato, mostram como as relações de poder se reverberam a partir do lugar ocupado por seus interlocutores. Ícaro, por exemplo, é o diretor de ensino do campus, e Dafne é professora substituta, assim como Apolo, que, embora se manifeste tensionando alguns papéis relacionados ao trabalho colaborativo, ocupa uma posição que, de forma tênue, pode inibir a manifestação de críticas ou dar a entender críticas que possam vir a incomodar ou causar mal-estar — seja pela possível crítica do grupo do qual é diretor, no caso de Ícaro, ou ainda pela possibilidade de ser mal vista, o que pode prejudicar a imagem do cargo que ocupam.

Logo, será que existe um “alinhamento” ou isso é uma imposição? Até que ponto a instituição, desde os documentos até a execução do trabalho no campus, fomenta essa imposição? Como as relações de poder influenciam as percepções ou as

ocultam, ainda que inconscientemente, as percepções que aparecem, mas que são relativizadas pela naturalização de que “as coisas sempre foram assim”?

Se, anteriormente, na revisão de literatura, já se apresenta que o trabalho colaborativo é envolvimento, é necessário que haja o fomento de políticas institucionais para implementar estratégias promissoras. Há de se considerar também que o trabalho pedagógico não deve estar somente no “papel”, mas, sim, as práticas devem ser instrumentalizadas no fazer pedagógico cotidiano, numa construção cultural na qual cada trabalhador já tenha internalizado as suas atribuições e, na perspectiva colaborativa, considerando os estágios, principalmente a comunicação, saibam da importância do compromisso coletivo com o aprendizado do estudante.

Hargreaves e Fullan (2012) afirmam que a cultura profissional define muito do que pode estar “junto” e do que deve permanecer “separado” nas relações entre os profissionais da educação. Esse “junto e separado” funciona como um limite que orienta até onde as relações podem se aproximar: nem excessivamente formais, para não engessar o trabalho, nem excessivamente informais, para que não se perca a dimensão profissional relacionada ao planejamento e à execução das atividades.

Nessa dualidade, os autores apontam que a transformação de uma cultura está implicada na conexão daquilo em que as pessoas acreditam, para então transformar o contexto em que vivem: de seu capital profissional e de quem aprende, sejam estudantes adultos ou crianças. Não obstante, outro ponto trazido pelos autores é que, quanto mais um indivíduo passa tempo com determinados grupos, seja da mesma profissão ou de outros contextos, maior a probabilidade de que esse coletivo passe a acreditar nas mesmas coisas. Todavia, ressaltam que, ao ampliar a comunicação e a convivência com outras culturas, também se ampliam as possibilidades de mudanças e a abertura para novas realidades. Dessa forma, quando se trata dos aspectos culturais de uma colaboração, os professores trazem as seguintes narrativas, que perpassam, de certa maneira, as rotinas do campus.

Apolo: Trabalho colaborativo... isso, pois é. Então, eu acho que você está falando em relação ao trabalho do NAPNE e ao trabalho do pedagogo. Eu acho que as coisas ainda estão bem ‘diz que é colaborativo’, né? Existe um esforço de todo mundo, de todas as

partes, mas eu acho que cada um ainda está muito preso à sua 'caixinha'. A educação ainda não acordou para o fato de que tudo precisa estar integrado. (Apolo – professor – entrevista: 10/02/2025).

Afrodite: Bom, a área da educação, assim... pelo que eu pude vivenciar nesses mais de 10 anos de experiência, tanto em sala de aula quanto atuando de forma mais ampla na educação, é que o nosso trabalho é, essencialmente, colaborativo. Porque, se você não está colaborando com seus colegas — sejam eles docentes, do setor pedagógico ou outros agentes educacionais dentro da instituição, seja ela qual for — você, com certeza, está colaborando com seus alunos. Na educação, o processo de ensino-aprendizagem é uma troca essencial. Eu transmito um conhecimento, mas, ao mesmo tempo, sou afetada por aqueles com quem atuo, por aqueles a quem auxilio. Seja qual for a disciplina, o conteúdo técnico, teórico ou prático, a colaboração é fundamental. E, aqui no Instituto Federal, eu me vejo numa realidade ainda mais colaborativa do que nas instituições privadas em que eu costumava trabalhar. Aqui, pela própria autonomia que o servidor tem para atuar, essa colaboração se torna ainda mais necessária. A gente precisa estar em contato o tempo todo com outros setores, com outras coordenações. Por exemplo: eu faço parte da área de Formação Geral, mas preciso dialogar com os docentes da Mecânica, da Eletrotécnica, com representantes do NAPNE, com o setor pedagógico... Enfim, a colaboração é essencial. Não existe 'fazer educativo' sem o fazer colaborativo. (Afrodite – professora – entrevista: 12/02/2025).

Do ponto de vista das falas, em especial dos professores Órion e Afrodite, quando conceituam trabalho colaborativo, percebe-se uma imprecisão em relação ao termo. O professor Órion, ao ser perguntado sobre o que seria trabalho colaborativo, responde com uma pergunta, fazendo alusão ao trabalho em equipe, o que não se reflete nas abordagens apresentadas do conceito, conforme os capítulos anteriores. Já a professora Afrodite traz a colaboração com o estudante como fruto da abordagem do trabalho colaborativo, mas há uma dubiedade nessa abordagem, de tal modo que o trabalho em colaboração se mostra necessário para atingir um objetivo e um compromisso coletivo: a aprendizagem dos estudantes, mas “colaborar com o estudante” deveria ser o efeito de uma ação responsável e coletiva. Colaborar não seria um favor, mas uma ação necessária à sua aprendizagem. O trabalho como princípio educativo, como já visto em Saviani (2011), é um trabalho intencional e planejado e, por isso, traz à tona a responsabilidade que a docência impõe. Claro que o trabalho colaborativo traz bons frutos, mas deve ser calcado como um dever.

Em ambas as falas, podemos observar as implicações manifestadas, de forma paradoxal, daquilo que se entende por colaboração entre os professores. Na

perspectiva de Apolo, há uma ideia de “trabalho colaborativo”, mas ainda acontecendo de forma tímida, porque, indubitavelmente, aprendemos a trabalhar de forma individual. Afrodite já traz que a educação é troca: se não há compartilhamento de saberes ou colaboração, os estudantes são afetados por um trabalho isolado e fragmentado. Se pensarmos na lógica em que se estruturam os cursos técnicos, há uma tendência à fragmentação, e isso se reforça porque há o eixo da formação geral – ciências humanas, sociais, linguagens, naturais e matemática – e o técnico. Podemos dizer que aprendemos a trabalhar sozinhos, principalmente quando se incute a noção do especialista em um assunto, conforme Elias (1994), que aponta a tendência à especialização.

Elias (1994) faz uma discussão interessante e atual ao mostrar que, à medida que as sociedades crescem e se desenvolvem, surge uma maior especialização e, com isso, torna-se uma tarefa difícil para a pessoa se tornar autoconfiante e autônoma, tendo em vista que as exigências se acentuam, sejam elas conscientes ou até mesmo inconscientes. Somado a isso, com a individualização em escala crescente, constrói-se a noção de que o indivíduo se encontra em um mundo isolado de seu interior, separado da sociedade.

Principalmente na Educação Básica, considerando o Ensino Médio, é comum encontrar professores de diferentes áreas atuando com uma mesma turma. Essa questão também se manifesta na EPT, sobretudo nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, nos quais também surgem outras figuras, como o professor da área tecnológica, das Engenharias ou do eixo profissional.

Contudo, o desafio apresentado é: como articular uma perspectiva colaborativa com profissionais de diferentes formações? Um planejamento institucional, somado a iniciativas de formação continuada e à ampliação da troca de saberes, mostra-se um caminho promissor para a implementação de uma cultura colaborativa, que não deve ser, obviamente, artificial, mas assumir a dimensão política do tema, bem como sua internalização com foco nos processos de ensino e aprendizagem, o que, sem dúvidas, traz benefícios aos estudantes inseridos na instituição.

De toda sorte, além do ideal, é necessário entender o que é, de fato, realizado na construção de um ensino colaborativo. Apesar da interação, a perspectiva colaborativa dos profissionais em sua prática, que surge a partir das narrativas, intentando fundamentá-las em Zerbato (2014), instrumentaliza-se quando há um planejamento comum e habilidades comunicacionais. No entanto, ao que parece, muitas etapas ainda necessitam ser construídas caso se implemente a proposta do ensino colaborativo, como o compartilhamento de ideias e os momentos de reflexão, além do suporte administrativo para orientar e reorientar a prática estabelecida dentro de uma colaboração entre docentes.

Nesse sentido, entende-se, a partir dos dados, que o Napne busca fomentar esse tipo de trabalho, o que advém desde os documentos institucionais e pode influenciar uma “imposição” determinada pela figuração institucional. A rotina aparece nas falas dos entrevistados como uma ação que acontece. Nas entrelinhas, ela se revela quando realizamos uma leitura dos documentos. Apesar de a “imposição” poder ser entendida como uma diretriz que se apresenta — um regulamento —, questiona-se: como fomentar uma política colaborativa que possa ir além dos determinantes normativos e regulamentares? É necessário traçar momentos de diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas e, se há percalços no fomento do trabalho colaborativo, por que não estudar a implementação dessa proposta?

Em suma, os profissionais consideram que trabalhar colaborativamente é necessário para a melhoria da qualidade do ensino, mas alguns contrapontos, como a “resistência”, o “trabalhar em caixinhas” e o fator “tempo”, embora este último não seja determinante para impedir a concretização de uma possível execução de trabalho colaborativo, aparecem como elementos que merecem atenção. Apesar disso, não necessariamente consideram que trabalhar de forma isolada seja mais fácil, mas trabalhar colaborativamente requer diálogo, mudança na cultura, abertura e envolvimento dos profissionais implicados no trabalho pedagógico, como apontam Zerbato (2014) e Hargreaves e Fullan (2012).

Para Zerbato (2014), trabalhar colaborativamente existe abertura, se não há abertura, os processos de comunicação se tornam “frios” e dessa forma, dificultam a construção de uma cultura. A partir da narrativa dos entrevistados essas práticas podem ser

estabelecidas do ponto de vista de entender a responsabilidade que há no processo do fazer pedagógico. Stopa et al. (2022) e em Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) nos fazem pensar que a aproximação e o relacionamento profissional é fundamental, porque no primeiro estágio já se torna um ponto de partida para estreitar as práticas formais e informais, chegando ao último estágio, no qual acontece de fato a colaboração entre esses profissionais.

6.2 Planejamento

Como abordado ao longo da escrita deste trabalho, chego a pensar que é impossível conceber o trabalho pedagógico sem planejamento. Sim, como já afirmava Saviani (2011), o princípio do trabalho educativo é intencional e, por ser intencional, o planejamento é fundamental para a manutenção das atividades escolares.

Na perspectiva da professora de AEE, Íris, o planejamento é colocado como algo fundamental para um trabalho colaborativo bem desenvolvido. Além disso, ela ressalta a importância de que seja discutido entre os profissionais envolvidos e a necessidade de que haja uma avaliação, o que parece funcionar como uma reorientação para as práticas pedagógicas.

Íris: Bom, eu acho que o trabalho colaborativo precisa ter um bom planejamento. Após essa organização inicial, esse planejamento deve ser discutido com as partes envolvidas no processo, para que haja ajustes. Depois desses ajustes, parte-se para a execução, delimitando quem vai fazer o quê e quem vai acompanhar o processo. Em seguida, vem o acompanhamento dessa execução e, por fim, uma avaliação realizada por todos os participantes do trabalho. Eu acredito que, com essa organização, dificilmente algo ficará incompleto ou deixará de ser feito — o que, aliás, é algo que costuma acontecer aqui [...]. (Íris – professora – entrevista – 14/02/2025).

É necessário refletir para que essa prática, ainda que discutida e planejada conjuntamente, não se torne resultado de uma fragmentação, o que se distancia de uma prática colaborativa. As partes podem, sim, reunir-se, deliberar e pensar juntas. Porém, o trabalho colaborativo vai além do “somente cada um fazer a sua parte e fim”, mas está relacionado àquilo que se percebe coletivamente nos processos de ensino e aprendizagem; e daquilo que se torna intrínseco à mudança de uma cultura.

Portanto, a prática do planejamento educacional no trabalho colaborativo considera que sua realização envolve a articulação entre os profissionais. Elias (1993) discute como os processos civilizadores transformam, ainda que gradativamente, as ações humanas em comportamentos internalizados, como os modos de comer, sentar e falar. O aprendizado do planejamento, considerando o trabalho colaborativo, nos aproxima da perspectiva figuracional eliasiana, à medida que:

A "civilização" que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos (Elias, 1993, p. 73).

Na esteira dessa discussão, apresenta-se a fala da professora Helena como uma questão que traz uma realidade sobre situações que possam interferir no planejamento e nas ações colaborativas, senão vejamos:

Helena: Eu acho que existe um pouco de resistência também. [...] Eu vejo que tem professores, tem pessoas que têm dificuldade, têm medo de lidar, e também têm um pouco de resistência para aprender. Mas está todo mundo aqui, tipo, para aprender, né? Eu falei: ninguém tem uma receita de bolo. Todo mundo é muito diferente. Então a gente tem que aprender a lidar com as diferenças. E eu acho que esse trabalho aí nos ajuda, mas eu vejo um pouco de resistência de alguns. Tem pessoas com problemas pessoais que levam para o profissional, e isso, assim, não é algo que você simplesmente tira. Mas eu acho que é isso. Trabalhar com o 1.º ano impacta, né? Implica tudo isso, não é? É uma coisa implicando a outra, uma complexidade. Às vezes, a gente deixa essas questões entrarem, por mais que a gente tenha aquela discussão da legislação, da impessoalidade, e não sei o quê. Mas sim, isso impacta também a nossa rotina aqui [...]. (Helena – professora - entrevista – 14/02/2025).

Quando comparamos as falas entre as professoras Íris e Helena, podemos trazer alguns aspectos antagônicos na articulação e na dimensão do trabalho colaborativo. Muito embora nem todos os profissionais atuem de forma colaborativa e nem todos apresentem resistência, o que estamos tratando aqui não é de generalizar os casos. No entanto, algo nos chama atenção – uma vez que o trabalho colaborativo envolve todos os profissionais, podemos observar que, não só na parte administrativa, mas também no processo em que acontecem as atividades escolares, como o ensinar, por exemplo, algumas questões aparecem. A professora Helena menciona uma questão

muito importante: a ideia da "receita de bolo". De fato, não existem soluções universais para os processos educativos.

Ícaro: É, a gente ainda percebe as resistências de certos colegas docentes em relação a certas abordagens e posturas. De não perceberem a importância do trabalho no sentido de... “Ah, mas se eu flexibilizar muito, na hora que esse aluno se formar, ele não vai ter a aptidão necessária para realizar as atribuições que esse diploma confere, né?” Só que a pessoa não percebe que é uma realidade diferente, que há uma distinção também na hora da formação. Esse diploma também leva em consideração algumas particularidades. E esse aluno vai, sim, ter essas oportunidades; só que ele não vai ser colocado numa realidade à qual não se adequa. Então, o professor ainda não percebe isso. Ele tenta, muitas vezes — alguns professores, né, não generalizando — deixar isso claro. Ele tenta colocar a mesma régua para todos, só que são públicos diferentes, né? (Ícaro – Diretor de Ensino – entrevista: 13/02/2025).

A fala do Ícaro, que outrora vinha em um tom mais tímido, traz um elemento crucial e com muitas camadas: a resistência e as barreiras atitudinais. A postura que ele menciona em sua fala, diz muito também daquilo que os docentes que agem dessa maneira têm concebido como inclusão escolar, trabalho pedagógico e trabalho docente.

Percebe-se que há uma preocupação com o êxito dos discentes, mas ao que parece, as condições de permanência do estudante ficam em segundo plano. Preocupar-se com a permanência do aluno implica manter as atividades escolares e garantir a equidade das oportunidades de acesso ao currículo e às diferentes abordagens que culminam no êxito acadêmico. Ícaro menciona ainda a questão da terminalidade específica, que influencia a certificação final do estudante com base naquilo que a comissão relata que o indivíduo alcançou em seu percurso formativo.

Aproximamos também essas reflexões com a fala de Norbert Elias (1993), quando ele aponta que aprendemos os processos civilizatórios, uma vez que não há sociedade que seja totalmente acabada. Assim ocorre também nos processos de articulação do trabalho e na construção de uma cultura que se intenta colocar presente. Questiona-se então: como a gestão do campus pode contribuir na eliminação das barreiras pedagógicas e atitudinais a fim de criar um contexto mais equânime e inclusivo?

Todavia, Nóvoa e Vieira (2017) apontam uma reflexão que é importantíssima quando pensamos no trabalho docente,

A profissão docente tem uma matriz individualista muito forte. Contrariamente a outras profissões, que evoluíram num sentido coletivo — médicos, engenheiros, arquitetos, advogados, etc. —, os professores ainda não encontraram os caminhos da cooperação e da colaboração. A situação explica-se, em grande parte, pelo modo de organização das escolas e do trabalho dos professores (horários, turmas, etc.) (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 24).

A fala dos autores me faz refletir sobre uma questão muito importante: de fato, aprendemos que o trabalho docente, por muitas vezes, se torna solitário. E não só isso, aprendemos também a reservar um tempo para planejar sozinhos e para executar as ações pedagógicas de forma individual, com a supervisão de alguns profissionais, mas o processo principal é, muitas vezes, realizado por uma única pessoa.

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola. Ninguém possui a profissão sozinho. Precisamos aprender a compor o coletivo docente, construindo “comunidades de prática” que tenham uma ação consistente em processos de inovação pedagógica e de pesquisa, mas também na formação de professores (Nóvoa; Vieira, 2017 p. 24).

O trabalho colaborativo, em sua proposta, como já vimos nos estudos de Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), traz uma perspectiva diferente, por vezes cercada de desafios para sua implementação. No entanto, é uma prática que tem mostrado ser possível, apesar das dificuldades. Embora a cultura colaborativa se construa com o tempo, como vimos com Elias ao discutir os processos civilizatórios, acredito, em minha leitura, que a instituição deve continuar fomentando os processos colaborativos, para que todas as equipes envolvidas não tornem o processo individual, mas sim abram possibilidades de adotar, juntas, uma prática colaborativa coerente que dialogue com a realidade pedagógica apresentada.

Percebe-se que, de forma geral, as falas revelam uma cultura colaborativa impulsionada pela dinâmica institucional. Documentos como o ROD, as Resoluções do Ifes nº 34 e nº 55 e o Regimento dos Napnes reforçam essa prerrogativa. O que nos chama a atenção, a priori, é a importância da interação, do registro e do

planejamento pedagógico, aspectos que contribuem para a promoção desse tipo de trabalho. Contudo, percebemos que há distanciamentos na efetivação de um trabalho colaborativo, principalmente pelas concepções apresentadas e pela dificuldade de sua implementação.

6.3 Articulação do Napne com os professores e demais setores

A colaboração, incentivada pela dinâmica institucional, torna-se evidente na articulação dos núcleos e nas ações realizadas. Na fala do professor Dionísio, podemos perceber a mobilização conjunta de uma dinâmica colaborativa.

Dionísio: Eu penso que por ser uma instituição que tem muitos, muitos núcleos, então há esse trabalho colaborativo, né? E aí eu estou estendendo para além da educação especial. Ele acontece muito nos nossos eventos, né? Por exemplo, quando a gente faz evento para falar sobre Consciência Negra, a gente tem a biblioteca que vincula, com os livros, que vincula com, Neabi que vincula com os professores das disciplinas afins. Então eu acho que o grande diferencial da nossa instituição é também isso, assim, é ter bastante núcleos, ter bastante possibilidades. (Dionísio – professor de AEE – entrevista: 14/02/2025).

Quando se pergunta como os setores poderiam contribuir para a promoção de um trabalho colaborativo no campus, deparamo-nos com um dilema: o entendimento do papel e da dimensão daquilo que se compreende como Educação Especial, Inclusiva e Diversidade. Esses aspectos estão presentes no cotidiano da escola, mas ainda aparecem acompanhados de desinformação.

Se já entendemos que a inclusão é responsabilidade de todos, inclusive fomentada pela Resolução CS nº 55/2017, que orienta os servidores a observar e colaborar no atendimento aos estudantes (Ifes, 2017b), também percebemos a individualização existente nesse processo social.

Ariadne: Alguns setores ainda têm dificuldade de compreender a dimensão do processo de inserção das pessoas com deficiência em todos os espaços. Mas percebemos que são poucas as pessoas que ainda apresentam barreiras atitudinais. De maneira geral, a maioria dos servidores está disposta a auxiliar, atender às demandas e trabalhar. (Ariadne – Coordenadora do Napne – entrevista: 13/02/2025).

Atena: Então, quando pensamos nessa ação do planejamento, entendemos que não basta apenas o setor pedagógico puxar isso, não é? Temos situações de alunos em que precisamos envolver e, muitas vezes, mexer mesmo na ferida das questões sociais, de apoio. Para isso, precisamos da participação dos outros setores. Assim, estabelecer um tempo e um horário para planejar e se articular seria uma estratégia importante para resolver essa questão da articulação entre os setores.

O que percebo é que cada um acaba trabalhando muito por si, de forma individualizada. As questões sociais, cognitivas e pedagógicas ficam soltas, e o professor acaba acreditando que está fazendo o que pode, mas sem uma integração efetiva entre as áreas. (Atena – pedagoga – entrevista: 11/02/2025).

Elias (1994) ao discorrer sobre as valorações opostas entre indivíduo e sociedade, problematiza o indivíduo como meio e o todo social como valor e objetivo supremo. Em contrapartida, apresenta também a sociedade como meio e o indivíduo como objetivo supremo, realçando substancialmente a perspectiva de uns e de outros. Todavia, o autor nos leva a refletir sobre o indivíduo e o individualismo, que podem estar associados a padrões negativos, ou ainda a uma unidade social, e, para outros, à realização de ações independentes na sociedade.

Já a sociedade, segundo o autor, pode indicar tanto aquilo que é igualável quanto um mero avanço da personalidade individual. Esse binômio indivíduo–sociedade é fundamental, sobretudo porque nele estão atribuídos, de acordo com Elias (1994), sentimentos e valores, muitas vezes contraditórios. Para o autor, não seria uma tarefa complexa compreender que pensamento e discurso traduzem os termos indivíduo e sociedade, desde que não se esqueça de que ambos estão imersos em uma relação recíproca. Na fala da professora Íris, por exemplo, delimitam-se os modos de atuação no individual e no coletivo.

Íris: Há uma linha tênue que delimita o que é o trabalho do outro. E não se trata de ultrapassar essa linha, mas de compreender que a colaboração já está presente nesse processo. Eu, pelo menos, sempre procurei dialogar com toda a equipe e estar envolvida na situação.

Por sua vez, a fala do professor Órion indica que há uma tendência de distanciamento, o que contrasta quando ele diz que a dinâmica do campus impulsiona uma maior proximidade. Em camadas mais profundas, observa-se que o pouco estreitamento de

vínculos profissionais tende a um isolamento daqueles que fazem o trabalho acontecer.

Órion: Eu acho que existem setores que acabam ficando um pouco distanciados do professor, porque não temos muito acesso a eles. Só quando realmente é necessário algo muito específico, como a compra de material, é que esse contato acontece. Setores como o de contabilidade, por exemplo, são conhecidos por nós, sabemos quem são as pessoas, mas temos pouco acesso a elas. Isso dificulta a realização de um trabalho colaborativo, talvez até porque não conhecemos o trabalho de cada setor e, da mesma forma, eles não conhecem o nosso. Assim, fica difícil desenvolver projetos em equipe. Uma forma de melhorar isso seria a instituição promover espaços físicos e institucionais que favoreçam o conhecimento mútuo. Por exemplo, conhecer o currículo de cada servidor. Hoje temos muitos mestres e doutores, mas não sabemos em que áreas pesquisam ou quais projetos desenvolvem. Muitas vezes nem há incentivo para compartilhar essas informações. Se houvesse eventos institucionais que possibilitassem esse tipo de integração — para que cada setor pudesse apresentar suas pesquisas, seus interesses e suas propostas —, seria possível pensar em projetos conjuntos. Falta, portanto, uma constituição de espaços que favoreçam essa conexão entre currículos, para que um possa se articular ao outro. (Órion – professor – entrevista: 14/02/2025).

A perspectiva do participante Órion vai ao encontro do exposto pelo professor Apolo das “caixinhas” e da não colaboração. Isso diz muito quando os profissionais estão trabalhando em uma instituição e não conhecem os trabalhos desenvolvidos pelos demais colegas, gerando esse distanciamento. Nesse caso, o campus poderia criar momentos em que os colegas possam conhecer os trabalhos uns dos outros, entendendo seu papel institucional e a responsabilidade no âmbito da educação. Essa perspectiva encontra a fala do professor Dionísio quando diz:

Dionísio: E aí, quando a gente pensa nos outros setores, é difícil dizer o que pode ser melhor, porque aquilo que já foi feito funciona muito bem, né? A galera é muito solícita: o pessoal da psicologia, o pessoal da enfermagem e, claro, o pedagógico. A gente trabalha muito juntos, né? Não é à toa que as pessoas fazem um pouco dessa confusão sobre o que é o pedagógico e o que é o NAPNE. Claro que são funções extremamente diferentes, mas como a gente anda tão junto, esse trabalho se torna tão, tão, tão potente, que às vezes há esse conflito no sentido de entendimento. (Dionísio – professor de AEE – entrevista: 14/02/2025)

Salienta-se que, tal como discutido anteriormente, fomentar a participação nos processos formativos dos profissionais da instituição para uma educação inclusiva é

incutir o cerne da responsabilidade que todos devem ter por uma educação inclusiva, seja técnico-administrativo ou docente. Claro que, quando falamos em processos de ensino e aprendizagem, as equipes pedagógicas estão evidentes nesse processo, mas a rede colaborativa aparece quando outros sujeitos no ambiente laboral têm conhecimento dos processos inclusivos, seja para atender uma demanda licitatória, de compras, ou um arquiteto – tal como temos na instituição – entende de desenho universal e projeta espaços de acordo com os princípios de acessibilidade. Seja o Assistente de Aluno que contribui na orientação disciplinar – ainda que operacional, mas auxilia na luta contra o capacitismo. Enfim, é necessário que todos possam estabelecer relações laborais colaborativas.

Em síntese, esse distanciamento pode ser entendido na individualização do processo social, quando Elias (1994, p. 76) traz:

A lente da atenção pode ser regulada num foco mais amplo ou mais restrito; pode concentrar-se naquilo que distingue uma pessoa de todas as demais como uma coisa única; ou naquilo que a vincula às outras, em suas relações com elas e sua dependência delas; e por fim, pode enfocar mudanças e estruturas específicas da rede de relações de que ela faz parte.

A perspectiva de Elias (1994), somada às falas dos entrevistados, indica que desvencilhar-se do individualismo nas ações independentes significa reconhecer que a ação individual pode existir e, é natural que exista, mas que a socialização, manifestada na comunicação, no entendimento e nos papéis, evidencia a necessidade de superar tais padrões negativos. Quando nos unimos para o bem comum, no caso a permanência e o êxito do estudante, abrimos uma possibilidade concreta de superar barreiras institucionais. À medida que essas barreiras são mitigadas, percebemos que elas, de fato, reforçam padrões negativos e dificultam o avanço em direção a uma via inclusiva.

Ícaro: É justamente uma conscientização da importância não apenas de atender ao aluno que é público do Napne, mas também da relevância do próprio Napne, do trabalho que desenvolve e dos frutos que esse trabalho gera. Além disso, é fundamental refletir sobre como os servidores do Napne se capacitam para que haja um melhor atendimento a esse público. Assim, ao reunir a capacitação e o reconhecimento da importância do trabalho, o docente pode realizar um acompanhamento muito mais efetivo dos estudantes. (Ícaro – Diretor de Ensino – entrevista: 13/02/2025).

Relaciona-se essa perspectiva com a fala do diretor de ensino do campus, quando ele reforça a qualidade do atendimento, o que se torna um dever enquanto servidores públicos. A conscientização pode sim, ser reforçada nos princípios da administração pública: razoabilidade, impessoalidade, eficiência, mas também, ela pode ser construída como uma cultura pertencente, na qual todos entendam seus papéis e contribuam para um ambiente mais inclusivo.

Para Zerbato (2014), construir um trabalho colaborativo requer abertura e oportunidade para que os professores, tanto do ensino comum quanto da Educação Especial, e outros profissionais enfrentem os desafios de ensinar e de reconstruir saberes escolares. Isso porque a perspectiva colaborativa, especificamente o coensino apresentado pela autora, envolve uma constância de compartilhamentos, tanto de ações quanto de responsabilidades.

Hargreaves e Fullan (2012) apontam o fato de que o isolamento dos professores ocorre, muitas vezes, pelo medo de compartilhar suas ideias e serem malvistas, ou pela lógica da competição, pautada pelos autores como uma apropriação indevida dessa ideia, ou até mesmo para não serem considerados incompetentes. Essa noção é problematizada pelos autores como uma atribuição à personalidade do professor, trazendo o questionamento sobre os possíveis fatores que responsabilizam o individualismo docente. Alguns fatores são evidenciados pelos autores como reforçadores desse “isolamento”: a arquitetura, com salas isoladas e a fragmentação do currículo; a avaliação e a autopreservação, associadas ao controle, que dificultam o compartilhamento de ideias diante do receio de julgamentos e represálias. Todas essas questões, que vão desde as demandas que cada servidor precisa “dar conta” até a pressa que nos acomete, são fatores que contribuem significativamente para potencializar tal fragmentação e, conseqüentemente, o afastamento.

6.4 Formação continuada

Se já discutimos a necessidade de haver formação continuada para os profissionais oriundos das licenciaturas, é igualmente necessário trazer esse debate para os profissionais das áreas tecnológicas, uma vez que, presumivelmente, não tiveram

contato com discussões relacionadas à educação, especialmente à Educação Especial. Mais do que uma dinâmica de trabalho colaborativo, trata-se também de um papel institucional: viabilizar momentos de troca de experiências entre os pares, promover ações de formação continuada e garantir espaços de planejamento coletivo, conforme problematiza a pedagoga Atena:

Atena: Muitos não tiveram nenhuma preparação para lidar com estudantes da Educação Especial. Grande parte dos nossos professores são engenheiros, e não tiveram contato, durante sua formação, com disciplinas voltadas à inclusão ou que tratem das especificidades desses alunos. Às vezes, ao mencionar para um professor que determinado aluno tem TDAH, por exemplo, a reação é de espanto — ele não conhece nem a sigla, nem a condição. Isso demonstra a falta de familiaridade com o tema. Mesmo quando o núcleo (como o NAPNE) fornece todas as informações, muitos professores não se apropriam. E isso dificulta muito o trabalho colaborativo, pois o professor precisa compreender esse universo e trazê-lo para sua prática. Não é só chegar, pegar o pincel e dar aula — é preciso entender quem está ali. (Atena – pedagoga - entrevista – 11/02/2025).

Podemos também relacionar a fala da pedagoga com a fala do professor Apolo, quando alguns profissionais ainda hesitam em trabalhar em "caixinhas", cada um no seu quadrado, fazendo o seu trabalho, mas sem se comunicar. Embora se reconheça um esforço por parte da instituição para que esse trabalho colaborativo aconteça, essas duas falas nos dão o indicativo de que ainda há muitas questões para avançar.

A comunicação atravessa o trabalho e, nesse contexto, o trabalho pedagógico. A falta de informação das questões da Educação Especial nos parece um elemento desafiador na execução das ações pedagógicas, trazendo tensões e dificultando o processo. Elias (1994, p. 30) traz a seguinte perspectiva:

Do mesmo modo, as ideias, convicções, afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se no indivíduo mediante a interação com os outros, como coisas que compõem seu "eu" mais pessoal e nas quais se expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra.

Podemos traçar, então que, a construção de um processo colaborativo, que vai pela via comunicativa, coloca os profissionais envolvidos nesta relação, no qual, afeta-se o desenvolvimento de todos os envolvidos, uma vez que estes fazem parte desta dinâmica constitutiva.

A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar. Esses saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem o elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. Essa tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional (Tardif; Raymond, 2000, p. 228).

Pimenta (1999) traz uma discussão sobre o processo inicial de formação de professores que se constrói a partir das necessidades e desafios postos no cotidiano do trabalho pedagógico e, assim, como profissionais constituem-se e transformam seus saberes e fazeres e sua identidade. Ao refletir sobre as falas colocadas, principalmente no processo comunicativo no espaço escolar, a identidade docente ainda necessita se colocar nos desafios e na busca sobre as questões inerentes à educação e ensino. Nessa esteira, concordamos com Pimenta quando diz:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (Pimenta, 1999, p. 18).

No bojo dessa discussão, retomo a fala de Ariadne, quando coloca que:

“Na escola, é algo que vem sendo construído cotidianamente. E a gente percebe, né, que a partir das práticas que vão dando certo, vamos conseguindo fortalecer melhor esse trabalho colaborativo” (Ariadne – Coordenadora do Napne – entrevista: 13/02/2025).

Sendo assim,

[...] temos que pensar que a formação inicial é um período de constituição de conhecimentos políticos, didáticos e conceituais necessários para se mediar a aprendizagem dos alunos e esse momento precisa estar agregado às políticas de formação continuada para o professor prosseguir aprendendo e buscando meios para melhoria da educação e de mudanças nas práticas pedagógicas (Corona, Pereira, Medeiros, 2022, p. 32-33).

Nessa troca de experiências, no contato e na interação, esses saberes vão emergindo e atravessando a constituição do profissional ali inserido, embora saibamos que as reflexões, a pesquisa e a formação continuada continuam sendo aspectos necessários e que as instituições devem fomentar.

Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. Em outros ofícios, a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, como vem ocorrendo agora, cada vez mais, com a implantação dos novos dispositivos de formação para o magistério (Tardif; Raymond, 2000, p. 210)

Larrosa (2002) traz uma discussão crucial sobre os modos como as palavras se apresentam diante de nós, como as utilizamos e como agimos em relação a elas. Segundo o autor, essa ação está relacionada ao que fazemos com as palavras e aos sentidos que lhes atribuímos. A discussão pertinente entre experiência e informação, apresentada de forma antagônica, aponta que a informação, por si só, não abre espaço para a experiência.

De fato, podemos observar que as informações, ou mesmo as palavras, atravessam e atribuem significados aos contextos em que estamos inseridos. No entanto, diante da aceleração do tempo em que vivemos, não basta apenas saber; é necessário experienciar as situações.

Larrosa propõe uma questão fundamental: o tempo. E podemos perceber, nas falas dos participantes da pesquisa, como a questão do tempo é determinante para que as experiências possam, ou não, ser trocadas de forma satisfatória, segundo a percepção deles.

E é importante observar também que os participantes da pesquisa, em sua maioria, trazem um dado importante: as informações são trocadas o tempo todo entre eles: o como fazer, a conversa no corredor, a dúvida que alguns têm sobre os procedimentos adotados pela instituição, a busca por informações nos regulamentos, nas documentações da instituição. Mas também se apresenta a necessidade de formação,

e a formação, nos parece, muitas vezes colocada como mera informação. Porém, é importante a gente pensar também em como essa formação pode virar experiência, a experiência acumulada, a troca de experiências, não só pela via da informação, mas por aquilo que o sujeito se propõe a fazer, o fazer junto. Diante do exposto, coloca-se: por que não pensar em momentos formativos para além de palestras ou cursos pontuais? Seria mais interessante pensar num viés formativo que acontecesse a partir das questões coletivas, no cotidiano?

Além disso, é importante considerar que o tempo ou a falta dele, por si só, não seria uma justificativa que determinasse a dificuldade ou um possível impedimento de estabelecer parcerias colaborativas ou de buscar formação e reflexões sobre a prática docente. Trata-se, antes, de pensar por que o tempo se apresenta como um possível impeditivo. Ou será que estabelecemos prioridades e, de fato, não há tempo para pensar em um viés pedagógico?

Outro ponto importante é o excesso de trabalho e a perspectiva que Larrosa traz acerca de que tudo passa rápido, o que torna a experiência mais rara. Nesse sentido, por vezes, a gente se coloca numa situação de aprendizado, considerando a fala dos interlocutores, à medida que os acontecimentos — e aquilo que aproximamos também da perspectiva do autor — são tratados como formas de choque entre a sensação e a vivência imediata, algo que ele caracteriza como fragmentado. Isso acontece muito quando a escola recebe um estudante com alguma necessidade específica e, num primeiro momento, não se sabe o que fazer.

Muitos apontam a formação como o elemento que justifica esse não saber, e a escola, então, se vê precisando se mobilizar, muitas vezes com pressa, para conseguir “dar conta daquele aluno”. Essas reflexões são importantes, pois há muitas questões no trabalho pedagógico que precisamos pensar: como os profissionais e a instituição têm lidado com os anseios que os participantes demonstraram na pesquisa por meio de suas falas? Essa pergunta é fundamental, porque muitas ações são planejadas, muitos documentos são escritos, mas onde está a política institucional que considera o fator tempo para pensar nos processos e nas atividades dos profissionais da educação que estão ali envolvidos?

Contudo, para Bergamin (2023), a formação continuada é um aspecto considerável na busca por mudanças necessárias na educação e no atendimento das inúmeras demandas que o indivíduo apresenta. A autora afirma que, além de um dever, a formação é também um direito: o direito de refletir, de aprender e construir a própria prática pedagógica.

6.5 Desafios em sua execução, considerando os seguintes aspectos: tempo; comunicação e abertura para novas práticas.

Nesta seção, pretende-se abordar algumas situações que tornam o processo de execução do trabalho colaborativo desafiador. Entre o desafio e o possível, busquei perguntar aos entrevistados quais têm sido esses aspectos desafiadores e o que pode ser feito por todos os envolvidos para melhorar tais processos.

Com relação às perspectivas trazidas pelos entrevistados, o professor Apolo, por exemplo, aponta que um dos desafios para executar o trabalho colaborativo é a saída da “zona de conforto”. Para ele, a escola é movimento e, por isso, os profissionais precisam estar abertos a diferentes maneiras de trabalhar. Sair da zona de conforto significa também pensar em abordagens que nossa formação inicial não deu conta de contemplar. Essa ideia é reforçada pela professora Afrodite, quando observa que, à medida que há uma especialização apenas em uma determinada área, torna-se mais difícil vislumbrar de que forma outras áreas podem contribuir, seja em aspectos metodológicos, entre outros. Para ela, conhecer o trabalho do outro já seria um bom começo para promover a troca de experiências. Complementando essa narrativa, a professora Dafne destaca que o desafio está em compreender em que medida o trabalho de um influencia o do outro, pois, quando realizado de forma individual, acaba refletindo na qualidade do ensino destinado aos estudantes.

Isso remete a Elias (1994, p. 108), quando afirma:

“[...] temos seu maior isolamento mútuo, sua tendência a se perceberem como dotadas de um interior inacessível aos outros e toda gama de sentimentos associados a esta percepção, como a sensação de não viver a própria vida ou a de uma radical solidão.

A partir da leitura das narrativas, percebe-se que esse isolamento diminui quando a instituição fomenta a colaboração entre os profissionais. Isso é evidente na fala da coordenadora do núcleo, Ariadne, que aponta a carga horária como uma limitação para a efetivação desses momentos. Ela sugere a destinação de parte da carga horária para o planejamento coletivo. O mesmo aspecto aparece na fala da pedagoga Atena, que destaca que, quando um trabalho colaborativo é bem desenvolvido e colocado como prioridade pelas iniciativas institucionais, há melhorias na organização didático-pedagógica.

Ao abordar as culturas colaborativas nas escolas, Hargreaves e Fullan (2012) salientam que havia uma percepção entre os professores de que ensinar era uma tarefa fácil e, por isso, trabalhavam sozinhos, raramente solicitando ajuda. Em escolas denominadas em movimento, que já possuíam outra dinâmica de funcionamento, a ajuda fazia parte do cotidiano e o ensino e a aprendizagem caminhavam juntos. Esse suporte foi fundamental para ampliar a comunicação e a rede colaborativa, fortalecendo e expandindo a confiança. Além disso, essa perspectiva da escola em movimento reforçava a troca de ideias, anedotas, conversas corriqueiras, apoio mútuo e compartilhamento de recursos, sejam didáticos ou de diferentes abordagens de ensino, além do trabalho em parceria. Os autores sinalizam que a colaboração deve ser um princípio de melhoria do ensino; dessa forma, se realizada de maneira informal e sem direcionamento, pode se dissipar e se tornar autocentrada. A discussão é bastante pertinente e chama a atenção para o fato de que, se não houver uma cultura colaborativa na escola, esta pode se tornar opressiva. Os autores colocam em pauta o desafio de articular e traçar os aspectos da colaboração formal e informal, de modo a efetivar boas práticas.

Outro ponto é que o tempo aparece. Na narrativa do professor Dionísio, quando ele fala da necessidade de aprofundar o tema, consideramos fundamental que, a partir das reflexões colocadas, sejam atribuídas as responsabilidades que o trabalho colaborativo demanda. O tempo também surge na fala do professor Hélio, quando ele reflete que cada estudante é singular e, por isso, leva certo tempo para compreender as potenciais demandas. Isso traz um aspecto substancial, principalmente em termos de estrutura, o que é evidenciado na fala do diretor de ensino, Ícaro: uma estrutura não apenas arquitetônica, mas também de melhores recursos e condições de trabalho

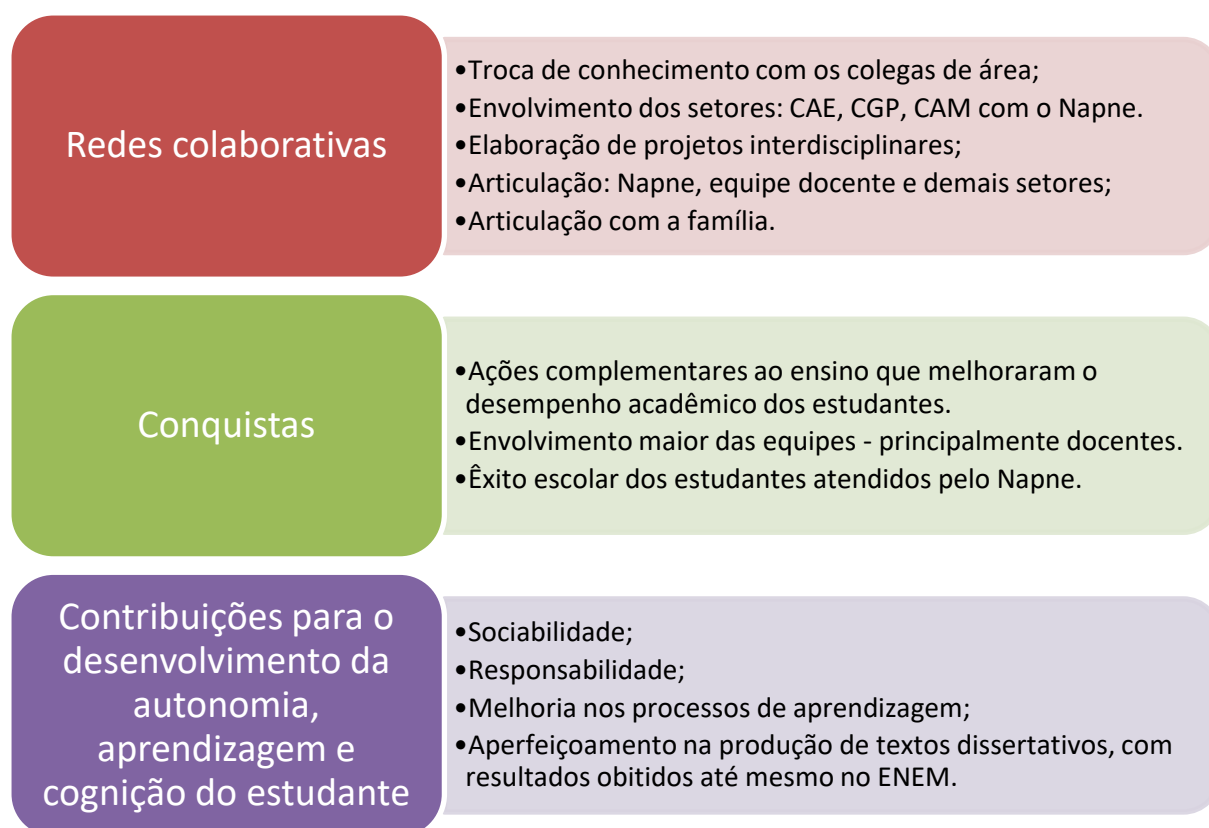
são fatores que implicam uma abordagem diferenciada e na qualidade das ações. O professor Hélio, que também ocupa o cargo de Coordenador Geral de Ensino, destaca que há muitas ideias em circulação, mas, diante de tantas atribuições, parar e filtrar o que é mais relevante no momento torna-se um desafio.

Numa perspectiva figuracional, relacionam-se as questões de troca de conhecimento com o autoconhecimento, à medida que o convívio entre pessoas ocorre em uma esfera social. Posto isso:

[...] a capacidade das pessoas saírem conscientemente de si e se confrontarem como algo que existia na segunda ou terceira pessoas vê-se mobilizada, conforme o estágio de desenvolvimento em que encontra a sociedade, em medidas muito diferentes e de maneiras muito variadas; mas constitui sempre a precondição para a construção de instrumentos e, mais ainda, para a transmissão de conhecimentos, inclusive o do autoconhecimento – ato que se desliga da situação momentânea do sujeito do conhecimento em uma cadeira ininterrupta das gerações (Elias, 1994, p. 156-157).

Tais reflexões implicam, em Hargreaves e Fullan (2012), que para mudar uma prática é necessário alterar os padrões de comunicação e estabelecer novos tipos de relacionamentos entre os indivíduos. Caberá, portanto, uma mudança de papéis ou até mesmo de determinadas estruturas. Os autores identificam ainda que, no contexto escolar, a colaboração é um ponto de partida para a melhoria profissional. Contudo, apontam a necessidade de maior reflexão sobre os melhores e piores modos de se trabalhar colaborativamente com os colegas. Na figura 5, apresentam-se alguns aspectos que a abordagem colaborativa trouxe em termos de conquista e contribuições para o andamento do trabalho.

Figura 5 – Aspectos de colaboração, conquistas e contribuições para os processos de ensino-aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2025).

Hargreaves e Fullan (2012) trazem uma discussão crucial de que as culturas colaborativas devem ser informais, para não forçar comportamentos artificiais ou por mera obrigação, o que, de certa maneira, prejudicaria as relações. A conceituação de culturas colaborativas perpassa a construção do capital social e, mais ainda, a edificação do capital profissional, tendo em vista a ampliação do conhecimento, das ideias e da sustentação, entendida como apoio, que contribuem para a melhoria da prática pedagógica. Tais culturas colaborativas, segundo os autores, reforçam a confiança e valorizam os indivíduos e as individualidades. Isso não significa que todas as formas de colaboração sejam válidas; é necessário compreender os princípios do tipo de colaboração que se deseja constituir. Contudo, certamente, aquela que traz a responsabilidade coletiva pela melhoria educacional poderá render bons frutos.

O quadro 9 apresenta, de forma mais detalhada, os aspectos mencionados pelos profissionais, evidenciando as potencialidades e possibilidades que o trabalho em uma perspectiva colaborativa implica. Planejar conjuntamente traz, em benefício,

melhores oportunidades para ampliar o aprendizado e, conseqüentemente, possibilitar melhores condições de permanência e êxito acadêmico dos estudantes com necessidades específicas.

Quadro 9: Algumas das conquistas que os profissionais destacam no trabalho colaborativo – contínua.

Afrodite: “Ao longo das adaptações que tive que fazer nesse curto período, percebi como isso pode ser muito mais proveitoso. Visões diferentes de um mesmo caso, de um mesmo aluno, beneficiam muito a troca com os meus colegas de área. (...) Eu me beneficiei muito com a troca com os meus colegas de área.” (Afrodite – professora – entrevista: 12/02/2025).

Apolo: Na minha área de atuação, os trabalhos interdisciplinares que eu faço são batata. Temos o projeto integrador, que é colaborativo entre várias disciplinas. Há também o trabalho com os alunos especiais, junto ao Napne, e os projetos de robótica. Esses trabalhos interdisciplinares são os que mais influenciam no momento (Apolo – professor – entrevista: 10/02/2025).

Ariadne: Tivemos ações complementares em Matemática para estudantes do Ensino Médio e da graduação que precisavam de uma base melhor para acessar os conteúdos. Também tivemos ação complementar de Língua Portuguesa para estudantes com dificuldade de interpretação e compreensão. Essas ações foram importantes. (Ariadne – Coordenadora do Napne – entrevista: 13/02/2025).

Atena: Nós temos alunos oriundos de várias redes. (...) Como alguns vêm com déficit na área de exatas, e aqui o curso tem uma pegada mais voltada para Física e Matemática, isso demanda mais. Recentemente, após a pandemia, tivemos vários casos de estudantes que acompanharam de perto, com trabalho colaborativo junto aos professores de Matemática, para poder caminhar melhor e ter sucesso na aprovação no final do ano. (Atena – pedagoga – entrevista: 11/02/2025).

Dafne: Para mim, o NAPNE é um suporte essencial. Vim de outras áreas acadêmicas em que o professor tem que se virar sozinho com alunos com diversas necessidades, e aqui você tem um suporte maravilhoso. Eu mesma trabalhei em uma disciplina totalmente teórica, foi um desafio, mas com o apoio do núcleo nós trabalhamos juntos e o resultado foi muito bom. (Dafne – professora – entrevista: 11/02/2025).

Dionísio: O trabalho colaborativo também envolve as famílias. Aquelas que só reclamavam ou estavam muito preocupadas começam a colaborar junto, formando uma grande rede. (Dionísio – professor de AEE – entrevista 14/02/2025)

Helena: Quando você vê bom resultado mesmo, né, você vê o crescimento do aluno, você vê o interesse do aluno no final dessa parceria.” (Helena – professora – entrevista: 14/02/2025).

Hélio: Os efeitos do trabalho colaborativo eu acho que são os melhores possíveis. É muito perceptível o quanto que o aluno atendido pelo trabalho colaborativo se desenvolve, tanto nas questões de estudar quanto em questões pessoais, de comunicação, de sociabilidade. Isso influencia bastante. Às vezes, um aluno que se sente acolhido se sente mais responsável, com mais autonomia, e acaba se saindo melhor nas disciplinas e em questões pessoais. (Hélio – Coordenador Geral de Ensino – entrevista – 13/02/2025).

Quadro 9: Algumas das conquistas que os profissionais destacam no trabalho colaborativo – final.

Ícaro: Tivemos alunos se formando recentemente. Nesse formando recentemente, a gente pode ver a evolução deles aqui dentro. E isso é grande parte por causa desse trabalho de colaboração entre os colegas do NAPNE e os colegas docentes. (Ícaro – Diretor de Ensino – entrevista: 13/02/2025).

Íris: “Uma coisa que eu gostei muito de desenvolver ano passado e um dos trabalhos que mais me marcaram aqui com os meninos, com um estudante. Ele se desenvolveu muito na parte cognitiva. Nós fizemos um trabalho colaborativo com atendimento de redação, montando uma estrutura de texto dissertativo-argumentativo em parceria com o professor de Língua Portuguesa.” [...] antes, os textos dele tinham 7, 10 linhas. Depois, estava fazendo textos de 20, 22 linhas. Isso ajudou ele na disciplina de redação e também em outras matérias de humanas, como filosofia, em que ele não escrevia nada antes. Ele entregou um texto muito bom, e ficou todo orgulhoso. [...] no final do ano, ele já estava produzindo textos maiores, e isso não se refletiu só na evolução do texto dissertativo, mas também em outras matérias. A nota dele, que antes era 400 ou 500, chegou a 801 na redação do ENEM”. (Íris – professora de AEE – entrevista: 14/02/2025).

Órion: Hoje nós estamos muito avançados em relação ao atendimento de estudantes com necessidades específicas. Antes, ignorávamos alguns alunos por falta de cultura institucional; agora, aprendemos a compreender a importância de abraçar o aluno, reconhecendo sua dignidade.”(Órion – professor – entrevista: 14/02/2025)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na dissertação, pode-se observar que o trabalho colaborativo desafia a lógica tradicional em que o professor atua de forma isolada. A perspectiva da colaboração entre profissionais traz em seu cerne uma atuação conjunta e corresponsável, na qual todos compartilham suas responsabilidades e demandas (Vilaronga; Mendes, Zerbato, 2016). É notório, nas falas dos entrevistados, que há muitos desafios para sua implementação, especialmente no que se refere à institucionalização dessas práticas e à ampliação de momentos que possibilitem articular o trabalho pedagógico e colaborativo entre os profissionais.

Podemos entender que a colaboração é um fator fundamental para a inclusão escolar e para a superação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, reforçando a ideia de que a educação é dever de todos os profissionais envolvidos. Como já discutido anteriormente, os entrevistados indicam a existência de práticas colaborativas que, por vezes, esbarram em questões relacionadas ao tempo, à comunicação, ao planejamento e à formação continuada, o que dificulta sua efetiva implementação.

A instituição de ensino, em seu plano pedagógico e de gestão, deve contemplar aspectos voltados à formação continuada, visto que formação continuada e trabalho pedagógico precisam caminhar juntos para a melhoria das práticas. O compartilhamento de saberes entre os profissionais também se mostra fundamental, sobretudo quando precisam planejar suas atividades, considerando que a comunicação não pode ser artificial.

Entendemos que o trabalho em colaboração é progressivo, pois as práticas vão se modificando à medida que as interações entre os profissionais se ampliam (Hargreaves; Fullan, 2012). Como destacam os participantes, é essencial que cada um compreenda seu papel para que o trabalho conjunto se efetive. Esse trabalho colaborativo, embora realizado, enfrenta diversos desafios, sendo o tempo o fator mais proeminente na organização dos encontros entre os profissionais.

Os participantes colocam que essa proposta favorece o aprendizado dos alunos e, além disso, apontam também o crescimento do aluno e contribuem para a superação de barreiras. Porém, o trabalho colaborativo implica, além do trabalho com os profissionais, o envolvimento com as famílias, o pensar em novas estratégias e, principalmente, o olhar para a singularidade dos seus alunos. Já é sabido que não se faz trabalho pedagógico com receitas de bolo, mas as experiências contribuem para ampliar novas perspectivas de trabalhos pedagógicos. À medida que os professores vão se abrindo, contribui também para pensar nos novos alunos que irão chegar nos espaços institucionais.

O trabalho colaborativo fortalece essa prática: um professor apoia o outro. Não sabemos tudo; porém, ao pedir ajuda, trocar experiências, ouvir os colegas e dialogar com as famílias, compreendemos melhor o estudante e desenvolvemos um trabalho mais consistente. É nesse sentido que esta dissertação pode contribuir para o entendimento do trabalho pedagógico, especialmente no eixo profissional e tecnológico, em que muitos docentes são oriundos de bacharelados e relatam pouco contato prévio com estudantes da Educação Especial. Os licenciados, considerando a base pedagógica que possuem, também desempenham papel fundamental, pois a educação se reinventa continuamente, ou seja, a educação é movimento.

É esse o caminho que a dissertação busca evidenciar em relação ao trabalho pedagógico, principalmente no eixo da Educação Profissional e Tecnológica, em que a maioria dos professores é oriunda de cursos de bacharelado, com pouco contato prévio com estudantes da Educação Especial. Já os licenciados também ressaltam a importância de compreender que a educação está em constante movimento e se (re)faz no diálogo e na reflexão coletiva. Portanto, todos os profissionais devem estar envolvidos nas discussões e nas configurações que a Educação Especial Inclusiva vem assumindo nos últimos anos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou compreender como as práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho colaborativo são articulados com o Napne no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, problematizando o processo de articulação do trabalho colaborativo, considerando as experiências que atravessam o fazer pedagógico no âmbito da Educação Especial e inclusiva. Além das suas implicações quanto às práticas pedagógicas que são estabelecidas dentro dessa perspectiva e ainda buscar trazer as ações de formação continuada promovidas pelo Ifes -- Campus São Mateus, no que diz respeito ao atendimento de discentes com necessidades específicas.

É notável que a dinâmica do trabalho colaborativo existe na instituição, sobretudo impulsionada pela estrutura que o Ifes adota. Além disso, a estrutura dos núcleos, em especial, o Napne, fomenta consideravelmente uma perspectiva colaborativa, isso porque, já no regimento do núcleo, há uma obrigatoriedade de quais profissionais devem estar na comissão. Outro ponto é que os regulamentos do Ifes também preconizam uma perspectiva colaborativa, principalmente porque há recorrentes articulações deliberativas para pensar acerca do planejamento destinado às pessoas com necessidades específicas, inclusive nos momentos de reuniões pedagógicas iniciais, intermediárias e finais, aspectos esses, fundamentais para a produção não só de relatórios coletivos, mas também de encaminhamentos quanto à adoção de procedimentos pedagógicos que visam reorientar a prática pedagógica e, conseqüentemente, a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que a discussão sobre o trabalho colaborativo atravessa diversas produções acadêmicas e, neste trabalho, buscou-se apresentá-las com o propósito de verificar o que se discute e o que se compreende por trabalho colaborativo. Ao longo dos estudos sobre o trabalho colaborativo no Ifes e dos marcos conceituais abordados na revisão bibliográfica, no capítulo três, observa-se, em síntese, uma ampliação do conceito geral e de seus desdobramentos, entendendo principalmente as diferenciações e especificidades na abordagem macro de trabalho colaborativo para coensino/ensino colaborativo e consultoria colaborativa, aspectos presentes também quando percebemos que eles se aproximam de uma rede colaborativa adotada pela instituição, como a interação entre os profissionais, das decisões

coletivas que são tomadas e da parceria entre os profissionais, sobretudo, no contexto do campus São Mateus. Para alcançar um trabalho colaborativo, além da incorporação institucional vista em Ramos (2022), é necessário ampliar os debates e a formação continuada sobre essa possibilidade de uma nova prática.

Um ponto fundamental, e que foi compreendido, na escrita deste trabalho é a contribuição em que pensar numa perspectiva colaborativa contrapõe a lógica do trabalho pedagógico individual, obviamente e do ensino tradicional, em que se compreende a sala de aula como o único lugar em que os processos de ensino e aprendizagem acontecem. É evidente que nas práticas relatadas pelos participantes da pesquisa, a colaboração não só aparece, mas se torna uma ferramenta interessante de boas práticas pedagógicas.

Entretanto, constata-se que persistem desafios, como a institucionalização dessa prática e a ampliação de momentos para articulação entre os profissionais; o que se torna desafiador, mediante as atribuições em que cada profissional necessita executar. Penso que seja necessário fomentar na política institucional momentos para troca de experiências. O debate da formação continuada é um outro desafio, uma vez que há oferta²⁹, mas talvez seria interessante em pesquisas futuras entender o processo de adesão dos profissionais. A lógica do tempo – também discutida neste trabalho – atravessa as nossas percepções do fazer e da experiência que nos toca, conforme embasado em Larrosa (2002), que talvez seja um fator para pensar até que ponto não há formação suficiente, ou as formações trazidas “não dão conta” de aprofundar as questões pedagógicas inclusivas.

As interdependências e os processos sociais, na perspectiva eliasiana, nos ajudam a compreender ao longo deste estudo que a colaboração entre docentes propicia um fortalecimento nas ações inclusivas e pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, além de reforçar a ideia de que a educação é um compromisso coletivo e compartilhado por todos na escola.

²⁹ O Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Ifes tem promovido ações formativas por meio de cursos livres, capacitações, aperfeiçoamentos e especializações.

Entende-se que, para o trabalho pedagógico acontecer numa dimensão colaborativa, é indispensável a comunicação entre os profissionais envolvidos. A comunicação não se limita apenas às conclusões deste trabalho, na mera interação cotidiana, mas ao pensar, planejar e fazer juntos a educação acontecer. A comunicação também está implicada nas interações dos documentos da instituição que, conforme abordado no capítulo cinco, verifica-se um acúmulo documental que em sua medida excede e provoca ambiguidade quando pensamos nas orientações – tanto de atendimento aos estudantes -- quanto de orientação aos profissionais. É necessário propiciar uma linguagem que seja acessível e organizada a ponto de não levar o leitor à confusão, visto que nas resoluções CS nº 34 e nº 55/2017, somadas ao Código de Ética Discente, há repetições que se tornam um problema quando há uma ampliação da Educação Especial e os documentos, principalmente o Código de Ética, entram em descompasso, porque sua publicação aconteceu apenas em 2016.

Os relatórios avaliativos do Ifes poderiam ser unificados, principalmente pela dificuldade de encontrá-los, e sua estruturação necessita envolver todas as temáticas trabalhadas na instituição. Lamentavelmente, a irrelevância para o relatório de contemplar as questões da educação especial e inclusiva na instituição chama a atenção para o compromisso educacional que a instituição diz adotar. Quando entendemos que a inclusão é dever de todos, é necessário, sim, preconizar através dos dispositivos legais – e principalmente o PDP é um deles – futuras capacitações e ampliação do debate para além dos setores do ensino.

Quando comecei a escrever esta dissertação, pensei o que poderia fazer/ser uma pesquisa dessa natureza. É claro que gostaria de explorar mais os dados trazendo outros profissionais da instituição, diversificando suas perspectivas, mas as exigências e o rigor que se estabelecem no planejamento da escrita tornam isso inviável, devido ao tempo para cursar créditos, escrever, submeter aos comitês de ética e ir a campo. Além disso, creio que seja necessário pensar nessas questões do trabalho colaborativo para a política nacional macro, interdependente dos nossos contextos, mas necessárias a ponto de entender de que forma a proporção do trabalho dos Napnes no Brasil vem ascendendo, até para trazer perspectivas e novas possibilidades para o Ifes. Além disso, outros fatores, como estruturação de pessoal, recursos, possibilidades de formação continuada e investimentos são necessários

para melhorar a prática pedagógica e assegurar qualidade na aprendizagem dos estudantes.

Acredito que este trabalho possa subsidiar as reflexões e abrir novos caminhos para o fortalecimento da colaboração entre os profissionais – acredito, particularmente, que seja interessante ver profissionais engenheiros e licenciados trabalhando juntos. Consigo vislumbrar o uso de simuladores, inteligência artificial e, claro, um planejamento bem estruturado. Trazer em voga a colaboração favorece o nosso maior objetivo: a autonomia e emancipação do aluno. Espera-se que este trabalho contribua politicamente para o fortalecimento dessas ações, na estruturação de pessoal – professores de AEE, equipe multidisciplinar, intérpretes, entre outros profissionais.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva:** como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D. (Orgs.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-24.

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar:** entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALONSO, R. G. ORLANDO, R. M. **Práticas pedagógicas na educação infantil da escola inclusiva:** uma revisão bibliográfica de 2011 a 2014 in: UNESP, Anais 13 Jornada de Educação Especial, Fundepe, Marília, 2014.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, C. R.. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019.

BECEVELLI, I. R. S. et al. O ensino/trabalho colaborativo e a formação de professores na perspectiva da educação especial inclusiva. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34460/23103> Acesso em: 24 abr. 2024.

BERGAMIN, Graziela Jane. **Educação especial na perspectiva inclusiva e práticas docentes no Instituto Federal do Espírito Santo:** a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia. 2023. 210 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

BERGER, L. B. S. **Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: a inclusão no cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2021.

BORGES, C. S.; ZIVIANI, M. C. N.; PEROVANO, R. C. C. Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Espírito Santo: Quais delineamentos? Quais modos de atuação do professor do atendimento educacional especializado? **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 10, p. 73-93, jul./dez. 2020

BOUCK, Emily C. Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 51, n. 2, p. 46-51, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **LEI No 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

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

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

BRASIL. **LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CORONA, Maria da Penha Alves Ribeiro; PEREIRA, Juliano Bicker; MEDEIROS, Ricardo Tavares de. Inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino médio do IFES campus Itapina e a formação continuada de professores. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/39782> Acesso em: 24 abr. 2024.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROGRAMA TEC NEP NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL - 2000 - 2014. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. e3554, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.3554. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3554>. Acesso em: 9 dez. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, p. 213-230, 2008.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: Possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2011.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador – Volume 2: Formação do Estado e Civilização**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios**: Estado, processo, opinião pública; In: NEIBURG, I; WAZBORT, L. (Org.). Escritos e Ensaio: Estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Edições 70, 1980.

FREITAS, C. R.; PEREIRA, R. M. R. **TRABALHO COLABORATIVO: UM OUTRO CON-VIVER NA ESCOLA INCLUSIVA. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, - Universidade Federal do Pará, 2021.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne; HURLEY-CHAMBERLAIN, DeAnna; SHAMBERGER, Cynthia. Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 20, n. 1, p. 9-27, 2010. DOI: 10.1080/10474410903535380.

FURTADO, Keytt Dayane Pirovani. **Formação docente para adequação curricular por meio do plano de ensino individualizado** / Keytt Dayane Pirovani Furtado. – 2022. Dissertação (mestrado em ProfEPT) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2022.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital**: transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press; Toronto: Ontario Principals' Council, 2012.

IFES. **Anexo I da Portaria nº 1896**, de 08 de julho de 2016. Aprova o Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Vitória: IFES, 2016b.

IFES. **Avaliação institucional do Ifes - Campus São Mateus**. São Mateus: IFES, 2021c.

IFES. **Avaliação institucional do Ifes - Campus São Mateus**. São Mateus: IFES, 2022c.

IFES. **Comissão Própria de Avaliação (CPA)**. São Mateus: IFES, 2017c (online). Disponível em: <https://www.saomateus.ifes.edu.br/institucional-sm/152-cpa>. Acesso em: 02 mai. 2025.

IFES. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas**. Vitória: IFES, 2021b.

IFES **Plano de Desenvolvimento de Pessoas**. Vitória: IFES, 2022b.

IFES. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas**. Vitória: IFES, 2023b.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2 - 2024/1**. Vitória: IFES, 2019a.

IFES. **Regimento Interno dos Campi do Ifes**. Vitória: IFES, 2016a.

IFES. **Regulamento de Orientação Didática – cursos superiores**. Vitória: IFES, 2023a.

IFES. **Regulamento de Orientação Didática – cursos técnicos**. Vitória: IFES, 2020b.

IFES. **Regulamento de Orientação Didática para os cursos de graduação do Ifes**. Vitória: IFES, 2017d.

IFES. **Relatório de gestão**. Vitória: IFES, 2018.

IFES. **Relatório de gestão**. Vitória: IFES, 2019b.

IFES. **Relatório de gestão**. Vitória: IFES, 2020c.

IFES. **Relatório de gestão**. Vitória: IFES, 2021a.

IFES. **Relatório de gestão**. Vitória: IFES, 2022a.

IFES. **Relatório de gestão**. Vitória: IFES, 2023c.

IFES. **Resolução CONSUP/IFES nº 103, de 30 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as atividades docentes no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória: IFES, 2022d.

IFES. **Resolução do Conselho Superior nº 33/2020**, de 4 de agosto de 2020. Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória: IFES, 2020a.

IFES. **Resolução do Conselho Superior nº 34**, de 09 de outubro de 2017. Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória: IFES, 2017a.

IFES. **Resolução do Conselho Superior nº 55**, de 19 de dezembro de 2017. Institui os processos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória: IFES, 2017b.

JANNUZZI, G. M. A. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004

KROTSCH, Lucas Facundo. Pensando o sentido da escola (pública) a partir de uma configuração do tipo estabelecidos-OUTSIDERS. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 2, p. p.22–32, 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/1447>. Acesso em: 5 jan. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, No 19- 2002.

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

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, v. 26/27, 1991, p. 149-158.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MOLINA, Carolina Aparicio; LÓPEZ, Felipe Sepúlveda. Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. **Psicología escolar e educacional**, v. 23, p. e187926, 2019.

MONTICELLI, F.; SAITER, F.; PEREIRA, A. O trabalho colaborativo e o atendimento educacional especializado aos alunos com autismo no Instituto Federal do Espírito Santo. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 10, p. 94-111, jul./dez. 2020.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

NUNES, I. M.; FERNANDES, M. A. S. ; ZIVIANI, M. C. N. . **O fio e os nós na tecitura do trabalho colaborativo na Educação Especial**. KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino, v. 3, p. 37-51, 2020.

NUNES, I. M. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2016a.

NUNES, I. M. Sociologia figuracional e a pesquisa em educação especial: possíveis contribuições. In: XVI Simpósio Internacional Processos Civilizadores, 2016b, VITORIA. **Simpósio Internacional Processos Civilizadores - Diálogos interdisciplinares: Política, contexto e processos sociais**. Vitória - ES: UFES - PROEX, 2016b. v. 2. p. 526-533.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. – Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer Moreira (Org.) **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Sintillana, 2011.

PASSERINO, Liliansa Maria; PEREIRA, Ana Cristina Cypriano. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 831-846, 2014.

PAULA, Mariana Saturnino de.; MELO, Douglas Cristian Ferrari de. Educação Especial Inclusiva: políticas de acesso e permanência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo In: PEROVANO, L. P. **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 12 – 27.

PEREIRA, Veronica Aparecida. **Consultoria colaborativa na escola**: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

PERINNI, Sanandrea Torezani. **Do direito à educação**: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15–34.

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 725-743, 2014.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2012.

RAMOS, Loziane Pereira Lima de Souza. **Vivências e práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. 82f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

RIBEIRO, Luci Silva. **Processo e Figuração**: Um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2010.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho. **Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos Núcleos de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNEs)**. 2019. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ROSA, Sabrina Rohdt da. **Educação inclusiva no Ifes Campus Itapina: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) FAGED, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SALEND, Spencer J.; GARRICK DUHANEY, Laurel M. The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. **Remedial and special education**, v. 20, n. 2, p. 114-126, 1999.

SARAT, Magda; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Apresentação da Seção Temática- Norbert Elias e Educação. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1211-1215, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/** Dermeval Saviani. 11.ed.rev.Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Erick Carlos da; NUNES, Isabel Matos. Caminhos para inclusão escolar no Instituto Federal do Espírito Santo: Desvelando as ações e desafios para acesso e permanência dos estudantes com necessidades específicas. In: MAJESKI, E. C. N.; ANDRADE, L. C.; MILAN, D. **Colóquios em educação especial na abordagem inclusiva : ensino, aprendizagens e práticas pedagógicas: volume 2.** Itapiranga : Schreibern, 2023.

SILVEIRA, M.; NAKAMOTO, P. T. A educação profissional e a educação da pessoa com deficiência. **Anais do V Seminário de Pós-Graduação – V SIMPÓS.** Instituto Federal do Mato Grosso. V.5, 2018.

SOBREIRA FILHO, José de Mello. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre a educação profissional e a educação especial no IFES/Campus de Alegre.** 2020. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; KAUTSKY, G. L. S.; PANTALEÃO, Edson. A Sociologia Figuracional como aporte teórico-metodológico: trabalho e formação docente em Educação Especial. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, p. 288-315, 2018.

STOPA, Paula Cristina. *et al.* **.Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática /** -- Documento eletrônico -- São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022. 48 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

TREVISAN, Suzana. **As políticas de Educação Especial em Institutos Federais: singularidades na educação profissional e tecnológica /** Suzana Trevisan – 2023. 339 f.; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

VIEIRA, A. B.; JESUS, D. M. de; MARIANO, C. A. B. da S.; LACERDA, L. R. C. 10 anos da política nacional de educação especial em uma perspectiva inclusiva: implicações no Espírito Santo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 229–247, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.87030>.

VIGOTSKI, Lev Semionovich **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Revisión: Oscar Chávez Gonzales. Reimpresión: Guilianna Panduro Junco. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2005.

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

ZIVIANI, M. C. N.; **Interdependência e colaboração em contextos escolares Inclusivos**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

APÊNDICE A - Quadro de revisão de literatura - pesquisas no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo

Título selecionado	Autor(a/es/as)	Ano de produção	Tipo de produção científica
O ensino/trabalho colaborativo e a formação de professores na perspectiva da educação especial inclusiva	Indiana Reis da Silva Beceveli, Agda Felipe Silva Gonçalves, Sirlei Ferreira da Silva Goularte, Érica Castellari Costa	2020	Trabalho completo publicado em anais de congresso.
Inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino médio do IFES campus Itapina e a formação continuada de professores.	Maria da Penha Alves Ribeiro Corona, Juliano Bicker Pereira, Ricardo Tavares de Medeiros	2022	Artigo publicado em periódico.
O trabalho colaborativo e o atendimento educacional especializado aos alunos com autismo no Instituto Federal do Espírito Santo	Fernanda Monticelli; Felipe Saiter; Adriana Pereira	2020	Artigo publicado em periódico.
Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Espírito Santo: quais delineamentos? quais modos de atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado?	Carline Santos Borges; Mariza Carvalho Nascimento Ziviani; Renata Clara Costa Perovano	2020	Artigo publicado em periódico.
Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre a educação profissional e a educação especial no IFES/Campus de Alegre	José de Mello Sobreira Filho	2020	Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)
Vivências e práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica	Loziane Pereira Lima de Souza Ramos	2022	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica)
Educação especial na perspectiva inclusiva e práticas docentes no Instituto Federal do Espírito Santo : a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia	Graziela Jane Bergamin	2023	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)

Formação docente para adequação curricular por meio do plano de ensino individualizado	Keytt Dayane Pirovani Furtado	2022	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica)
Educação inclusiva no Ifes Campus Itapina: uma proposta de acompanhamento colaborativo de estudantes com transtornos funcionais específicos	Sabrina Rohdt da Rosa	2023	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)
Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos Núcleos de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNEs)	Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues	2019	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica)

Fonte: Elaboração própria (2025).

APÊNDICE B - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O

(A)

Senhor

(A)

foi convidado a participar da pesquisa intitulada: **“O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS QUE ATRAVESSAM O FAZER PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CAMPUS SÃO MATEUS/ES”**, sob a responsabilidade de Erick Carlos da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

No campo da educação profissional, busca-se entender como o Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, consolida as ações para a inclusão das pessoas com necessidades específicas. Durante a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, evidenciou-se que parte das ações para inclusão das pessoas com deficiência foram significativas para subsídio do fazer pedagógico na instituição, pois houve um demasiado trabalho colaborativo, além da oferta de formação continuada para o corpo docente e pedagógico (SILVA, 2022). Faz-se necessário o aprofundamento do estudo desta temática e entender como a instituição de ensino organiza as ações de trabalho colaborativo.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como as práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho colaborativo são articulados com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Com relação aos instrumentos metodológicos, intenta-se construir um mapeamento através de uma análise documental no qual serão consultados e catalogados os relatórios de gestão, referente aos anos 2021, 2022 e 2023 o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2024, assim como o levantamento de normativas da instituição no que se refere aos procedimentos do trabalho pedagógico. Salienta-se que esses documentos estão disponíveis nos sítios eletrônicos da instituição.

Além disso, propõe-se realizar um levantamento de documentos a fim de analisar se as ações de formação continuada promovidas pelo Napne do campus São Mateus consideram a temática do trabalho colaborativo, delineando um quadro contendo tais ações. Tais documentos podem ser encontrados no site da instituição.

Pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, sendo dez profissionais da educação: dois professores de atendimento educacional especializado, cinco professores do ensino básico, técnico e tecnológico, coordenador

do Napne, diretor de ensino e coordenadora pedagógica, que serão audiogravadas e transcritas. Esses profissionais receberão o convite por e-mail. As entrevistas serão realizadas no prédio do Ifes campus São Mateus, para propiciar condições de participação.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a entrevista semiestruturada, pode haver desconforto ou constrangimento com as perguntas a serem realizadas. Nesse sentido, os riscos e desconfortos são mínimos, mas os casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Com relação aos atendimentos imediatos, caberá a verificação de um possível desconforto e, caso ocorra durante a entrevista, a gravação será interrompida imediatamente. Caso haja mal estar, o serviço de saúde será notificado com o fito de prestar socorro. Ademais, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser “indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei” (Res. CNS 510, VI, Art. 9).

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição e ampliação das pesquisas já realizadas sobre o processo de inclusão no Ifes, com especial vistas às especificidades vivenciadas no campus São Mateus. A realização da pesquisa intenciona contribuir com a reflexão, articulação e execução das práticas pedagógicas inclusivas a partir do trabalho colaborativo, considerando a importância das ações coletivas, visando assegurar os processos de ensino e aprendizagem, compreendendo de qual maneira a instituição tem promovido tais ações.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que as informações do participante serão protegidas durante todas as fases da pesquisa, bem como, os dados serão mantidos em sigilo, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados e serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes e à comunidade, bem como, serão utilizados nas reflexões sobre as questões do trabalho colaborativo no âmbito da instituição, com aporte teórico em Norbert Elias e da Sociologia Figuracional.

Garantia de ressarcimento

Informamos que, a priori, o participante não terá custos ou despesas para participar da pesquisa. Contudo, em conformidade com o disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, caso o participante tenha despesas em função da participação na pesquisa, será garantido o ressarcimento com juros e correção monetária.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contactado (a) pelo pesquisador.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar o pesquisador Erick Carlos da Silva, nos telefones (27) 99691-2398 ou (27) 3083-4457. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo pesquisador principal e rubricada em todas as páginas.

, ____ de _____ de 202__.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa: **“O trabalho colaborativo na educação especial: experiências que atravessam o fazer pedagógico no Instituto Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus/ES”**, eu Erick Carlos da Silva, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS 510/16, a que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

_____, _____ de _____ 202__.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PARTICIPANTES

Nome: _____

Formação acadêmica: _____

Função/Cargo: _____

Tempo de exercício: _____

Fale um pouco sobre a sua área de atuação/papel institucional no campus.

Como você descreve o trabalho colaborativo no contexto educacional?

Como você descreveria a cultura do trabalho colaborativo na instituição?

Você já teve alguma experiência com desenvolvimento de trabalho colaborativo? Se sim, fale-nos um pouco sobre.

Você percebe que existe suporte ou apoio adequado para a prática do trabalho colaborativo na instituição? Justifique. (Quais seriam estes apoios?)

Quais as suas percepções sobre os desafios enfrentados na promoção de trabalho colaborativo?

Na sua percepção, como os setores da instituição poderiam contribuir para promoção deste trabalho colaborativo?

Quais são os efeitos do trabalho colaborativo no desempenho acadêmico dos estudantes?

De que maneira o trabalho colaborativo influencia na sua prática pedagógica/ área de atuação?

Que tipo de suporte ou recurso adicional você gostaria de ter para melhoria do trabalho colaborativo?

Como você descreveria um trabalho colaborativo bem desenvolvido?

Quais são suas sugestões para melhorar o trabalho colaborativo no nosso campus?

APÊNDICE D: DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada “**O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPERIÊNCIAS QUE ATRAVESSAM O FAZER PEDAGÓGICO NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, CAMPUS SÃO MATEUS/ES.**” de responsabilidade do pesquisador Erick Carlos da Silva, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

Declaro ainda conhecer a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

SÃO MATEUS, _____ DE JUNHO DE 2024.

EROS SILVA
SPALLA:01815953543

Assinado digitalmente por EROS SILVA SPALLA:01815953543
NEI: CNBR, CNCP-Brasil, CN=AC SOLUTI Multiple v6, OU=Renovacao Electronica, OU=Certificado Digital, OU=Certificado PF A3, CN=EROS SILVA SPALLA:01815953543
Razão: Eu sou o autor deste documento.
LOCALIZAÇÃO:
Data: 2024.06.11 11:25:53-0700'
FoxitPDF Reader Versão: 2023.3.0

EROS SILVA SPALLA

Diretor-Geral do Ifes Campus São Mateus

PORTARIA Nº 1975, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2021.

ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O trabalho colaborativo na educação especial: experiências que atravessam o fazer pedagógico no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus/ES.

Pesquisador: ERICK CARLOS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 81273124.9.3001.5072

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.370.811

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem como finalidade compreender como as práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho colaborativo são articulados com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. Para tanto, pretende-se utilizar uma abordagem qualitativa que se desdobrará num estudo de caso (Gil, 1999). Esta proposta versará em duas frentes, a análise documental e a entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa, sendo dez profissionais da educação, entre eles: professores de Atendimento Educacional Especializado, professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e gestores. O enfoque da análise dos dados produzidos será conduzida num movimento de interpretação através da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Como aporte teórico do estudo, será feito um diálogo com a sociologia figuracional, a partir do autor Norbert Elias, com os conceitos centrais de sociedade, rede de interdependência, tensão, figuração, processos sociais e estigmatização (Elias, 1994, 2000). Pretende-se nesta pesquisa contribuir para reflexão das ações, articulações e execução do trabalho colaborativo e práticas docentes, na perspectiva das ações coletivas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 4º andar sala CEP
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)99286-3660 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES



Continuação do Parecer: 7.370.811

Compreender como as práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho colaborativo são articulados com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus.

Objetivo Secundário:

- Categorizar as redes de colaboração entre setores do ensino para promoção de ações que visam o trabalho colaborativo, na perspectiva da educação especial inclusiva na instituição;
- Analisar se as ações de formação continuada promovidas pelo Napne consideram a temática do trabalho colaborativo;
- Mapear as resoluções institucionais que balizam o fazer pedagógico, delimitando os documentos que focalizam nas ações procedimentais;
- Identificar a perspectiva de trabalho colaborativo dos profissionais da educação na instituição de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a entrevista semiestruturada, pode haver desconforto ou constrangimento com as perguntas a serem realizadas. Nesse sentido, os riscos e desconfortos são mínimos, mas os casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Com relação aos atendimentos imediatos, caberá a verificação de um possível desconforto e, caso ocorra durante a entrevista, a gravação será interrompida imediatamente. Caso haja mal estar, o serviço de saúde será notificado com o fito de prestação de socorro. Ademais, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei (Res. CNS 510, VI, Art. 9).

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição e ampliação das pesquisas já realizadas sobre o processo de inclusão no Ifes, com especial vistas às especificidades vivenciadas no campus São Mateus. A realização da pesquisa intenciona contribuir com a reflexão, articulação e execução das práticas pedagógicas inclusivas a partir do trabalho colaborativo, considerando a importância das ações coletivas, visando assegurar os processos de ensino e aprendizagem, compreendendo de qual maneira a instituição tem promovido tais

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 4º andar sala CEP
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)99286-3660 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES



Continuação do Parecer: 7.370.811

ações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para desenvolver este projeto, pretende-se realizar uma abordagem qualitativa que se desdobrará numa pesquisa de estudo de caso. Com relação aos instrumentos metodológicos, intenta-se construir um mapeamento através

de uma análise documental no qual serão consultados e catalogados os relatórios de gestão, referente aos anos 2021, 2022 e 2023 o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2024, assim como o levantamento de normativas da instituição no que se refere aos procedimentos do trabalho pedagógico. pretende-se realizar entrevistas

semiestruturadas com os participantes da pesquisa, sendo dez profissionais da educação: dois professores de atendimento educacional especializado, cinco professores do ensino básico, técnico e tecnológico, coordenador do Napne, diretor de ensino e coordenadora pedagógica, que serão audiogravadas e transcritas.

Metodologia de Análise de Dados:

Para subsídio, no processo de interpretação dos dados, será utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016), organizado em três movimentos: i)

Pré-análise, em que será triado o material em relação ao problema de pesquisa, objetivo e hipóteses de composição do corpus, buscando identificar

a necessidade de mais materiais ou modificação do desenho da pesquisa; ii) Tratamento do material, em que será realizado movimentos de

codificação, identificação de unidades de registro e agrupamentos; iii) Exploração de dados, realizando movimentos de interpretação, inferência e

organização textual. A realização da análise será dada por meio de categorias emergentes a partir do movimento analítico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a) Termos de compromisso do pesquisador - sim
- b) Folha de Rosto assinada pelo diretor máximo da instituição ou por ele designado - sim
- c) Carta de anuência das instituições participantes, caso houver - sim
- d) Questionário - não se aplica
- e) Roteiro de Entrevistas - sim
- f) TCLE para maiores de 18 anos - sim
- g) TALE para menores de 18 anos - não se aplica

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 4º andar sala CEP
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)99286-3660 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES



Continuação do Parecer: 7.370.811

- h) TCLE para responsáveis pelos menores - não se aplica
- i) Projeto Completo - sim
- j) Orçamento- sim
- k) Cronograma, evidenciando que a parte da pesquisa de campo (coleta de dados das pessoas participantes das pesquisas) só será feita após a aprovação do projeto de pesquisa no CEP. Sim

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

IMPORTANTE!

Solicitamos que, ao concluir a pesquisa, encaminhe o Relatório Final para análise por este Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2417497.pdf	04/12/2024 20:32:45		Aceito
Outros	Registros.pdf	04/12/2024 20:32:20	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Outros	cartarespostaversao041224.pdf	04/12/2024 20:32:01	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTRODECONSENTIMENTOLIVR EEESCLARECIDOversaodez2024.pdf	04/12/2024 20:31:29	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAdez2024.pdf	04/12/2024 20:31:17	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	projetoerickversaodez2024.pdf	04/12/2024 20:30:33	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	27/08/2024 19:20:40	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto para o comitê de ética atualizado.pdf	27/08/2024 19:18:02	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de	REGISTRODECONSENTIMENTOLIVR	12/08/2024	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 4º andar sala CEP
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)99286-3660 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES



Continuação do Parecer: 7.370.811

Assentimento / Justificativa de Ausência	EESCLARECIDOPARAOSSEVIDORE S.pdf	20:12:50	SILVA	Aceito
Outros	declaracaodeinstituicaoocoparticipante.pdf	23/06/2024 19:29:15	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Outros	perguntasparaaentrevista.pdf	23/06/2024 19:27:23	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 10 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Alexandre Krüger Zocolotti
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50, 4º andar sala CEP
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)99286-3660 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O trabalho colaborativo na educação especial: experiências que atravessam o fazer pedagógico no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus/ES.

Pesquisador: ERICK CARLOS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81273124.9.0000.5063

Instituição Proponente: CENTRO UNIVERSITARIO NORTE DO ESPIRITO SANTO - CEUNES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.063.853

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como finalidade compreender como as práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho colaborativo são articulados com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. Para tanto, pretende-se utilizar uma abordagem qualitativa que se desdobrará num estudo de caso (Gil, 1999). Esta proposta versará em duas frentes, a análise documental e a entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa, sendo dez profissionais da educação, entre eles: professores de Atendimento Educacional Especializado, professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e gestores. O enfoque da análise dos dados produzidos será conduzida num movimento de interpretação através da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Como aporte teórico do estudo, será feito um diálogo com a sociologia figuracional, a partir do autor Norbert Elias, com os conceitos centrais de sociedade, rede de interdependência, tensão, figuração, processos sociais e estigmatização (Elias, 1994, 2000). Pretende-se nesta pesquisa contribuir para reflexão das ações, articulações e execução do trabalho colaborativo e práticas docentes, na perspectiva das ações coletivas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como as práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho colaborativo são

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60

Bairro: Litorâneo

CEP: 29.932-540

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3312-1519

Fax: (27)3312-1510

E-mail: cepceunes@gmail.com

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NORTE DO ESPÍRITO SANTO -
UFES



Continuação do Parecer: 7.063.853

articulados com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus.

Objetivos Secundários:

Categorizar as redes de colaboração entre setores do ensino para promoção de ações que visam o trabalho colaborativo, na perspectiva da educação especial inclusiva na instituição;

Analisar se as ações de formação continuada promovidas pelo Napne consideram a temática do trabalho colaborativo;

Mapear as resoluções institucionais que balizam o fazer pedagógico, delimitando os documentos que focalizam nas ações procedimentais;

Identificar a perspectiva de trabalho colaborativo dos profissionais da educação na instituição de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a entrevista semiestruturada, pode haver desconforto ou constrangimento com as perguntas a serem realizadas. Nesse sentido, os riscos e desconfortos são mínimos, mas os casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Com relação aos atendimentos imediatos, caberá a verificação de um possível desconforto e, caso ocorra durante a entrevista, a gravação será interrompida imediatamente. Caso haja mal estar, o serviço de saúde será notificado com o fito de prestação de socorro. Ademais, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei (Res. CNS 510, VI, Art. 9).

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição e ampliação das pesquisas já realizadas sobre o processo de inclusão no Ifes, com especial vistas às especificidades vivenciadas no campus São Mateus. A realização da pesquisa intenciona contribuir com a reflexão, articulação e execução das práticas pedagógicas inclusivas a partir do trabalho

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60
Bairro: Litorâneo **CEP:** 29.932-540
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3312-1519 **Fax:** (27)3312-1510 **E-mail:** cepceunes@gmail.com

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NORTE DO ESPÍRITO SANTO -
UFES



Continuação do Parecer: 7.063.853

colaborativo, considerando a importância das ações coletivas, visando assegurar os processos de ensino e aprendizagem, compreendendo de qual maneira a instituição tem promovido tais ações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pretende contribuir com a ampliação das pesquisas realizadas no IFES em especial no campus de São Mateus, ES. Intenciona compreender como as práticas pedagógicas inclusivas e o trabalho colaborativo são articulados com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - Napne, no Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. Com relação ao tempo abrangente da pesquisa, pretende-se analisar as ações ocorridas entre 2021 e 2024, totalizando três anos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as solicitações foram atendidas, sendo o parecer de aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr(a). Pesquisador(a),

a) Segundo a Resolução 466/2012 (CONEP/CNS), a eticidade da pesquisa implica em assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa (Título III, 1.n). Tal imperativo deve constar nos Projetos e devem ser previstas formas de tais benefícios;

b) De acordo com a Resolução 466/2012 (CONEP/CNS), o pesquisador deve apresentar Relatórios Semestrais de sua pesquisa (Título X, X.1, item 3, letra b). Para pesquisa com duração menor que um ano, Relatório Final (Regimento Interno do CEP/CEUNES, Art. 34º). Os Relatórios Parcial e Final devem ser enviados através da Plataforma Brasil (item "enviar notificação", anexar o respectivo documento);

c) Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas (Norma Operacional CNS nº 001/2013, 2.1.H.1).

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60

Bairro: Litorâneo

CEP: 29.932-540

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3312-1519

Fax: (27)3312-1510

E-mail: cepceunes@gmail.com

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NORTE DO ESPÍRITO SANTO -
UFES



Continuação do Parecer: 7.063.853

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2357361.pdf	27/08/2024 19:21:36		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	27/08/2024 19:20:40	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoparaocomiteedeeticaatualizado.pdf	27/08/2024 19:18:02	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	27/08/2024 19:17:50	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGISTRODECONSENTIMENTOLIVR EEESCLARECIDOPARAOSSEVIDOR ES.pdf	12/08/2024 20:12:50	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaocompromissodopesquisador.pdf	23/06/2024 19:29:50	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Outros	declaracaodeinstituicaooparticipante.pdf	23/06/2024 19:29:15	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Outros	perguntasparaaintervista.pdf	23/06/2024 19:27:23	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	23/06/2024 19:25:48	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	14/06/2024 17:09:21	ERICK CARLOS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO MATEUS, 09 de Setembro de 2024

Assinado por:

Juliano Manvailert Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60

Bairro: Litorâneo

CEP: 29.932-540

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3312-1519

Fax: (27)3312-1510

E-mail: cepceunes@gmail.com