

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**LUANA BALMA CARASTRO**

**ENSINO COLABORATIVO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**ALEGRE  
2024**

**LUANA BALMA CARASTRO**

**ENSINO COLABORATIVO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

**Orientadora:** Prof.(a) Dr(a) Simone Aparecida Fernandes Anastácio.

ALEGRE  
2024

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

---

C257e Carastro, Luana Balma, 1991-  
Ensino colaborativo e o processo de escolarização de  
estudantes com deficiência intelectual / Luana Balma Carastro.  
2024.  
256 p. : il.

Orientadora: Simone Aparecida Fernandes Anastácio.  
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação  
de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro  
de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Ensino colaborativo. 2. Inclusão escolar. 3. Atendimento  
educacional especializado. I. Anastácio, Simone Aparecida  
Fernandes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. III. Título.

CDU: 37

---


**LUANA BALMA CARASTRO**

**ENSINO COLABORATIVO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.


Orientadora: Prof. (a) Dr(a) Simone Aparecida Fernandes Anastácio.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **SIMONE APARECIDA FERNANDES ANASTACIO**  
Data: 01/01/2025 20:47:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Simone Aparecida Fernandes  
Anastácio (orientadora)  
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente  
 **MARILEIDE GONCALVES FRANCA**  
Data: 03/12/2024 20:49:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marileide Gonçalves França (interna)  
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente  
 **CARLINE SANTOS BORGES**  
Data: 02/09/2024 12:09:00-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carline Santos Borges (externa)  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

A Deus, que me fez acreditar na realização dos meus sonhos, e a minha amada família, cujo apoio incansável foi a luz que guiou cada passo desta jornada acadêmica. Este trabalho é dedicado a vocês, a base sólida dos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, expresso minha profunda gratidão a Deus, fonte de sabedoria e fortaleza, por guiar meus passos durante esta jornada acadêmica. Sua luz iluminou cada desafio e cada conquista, e sua graça sustentou-me nos momentos mais difíceis.

À minha amada família, meu porto seguro, expresso meu eterno agradecimento. Ao meu esposo, cujo amor, apoio e companheirismo foram alicerces indispensáveis. Eu não chegaria até aqui sem você! Ao meu querido filho, meu pequeno Samuel, minha inspiração e razão do meu esforço diário, dedico esta conquista, com profunda emoção. O caminho percorrido foi mais leve e significativo com a presença e o incentivo de ambos.

À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), agradeço pela oportunidade de crescimento acadêmico e pelo ambiente inspirador proporcionado. Agradeço, em especial, à Professora Dra. Simone A. Fernandes Anastácio, minha orientadora, por sua dedicação, paciência, incentivo constante e orientação sábia, elementos essenciais para o desenvolvimento deste trabalho e de minha formação. Aos colegas de turma, compartilhamos muitos aprendizados e companheirismo, agradeço por tornarem esta jornada ainda mais enriquecedora.

Às professoras do PPGEEDUC, meu reconhecimento pelas valiosas contribuições, ao longo deste processo. Às professoras Dra. Marileide Gonçalves França e Dra. Carline Santos Borges, agradeço a participação nas bancas, pelas avaliações e por todas as contribuições que muito enriqueceram e aprimoraram este estudo.

À escola Singular, onde a pesquisa foi realizada, agradeço por oferecer um ambiente propício à pesquisa e ao aprendizado. Ao diretor reconheço e valorizo a visão e o suporte institucional que contribuíram, significativamente, para este trabalho. Agradeço à dedicada professora Clara, cuja colaboração enriqueceu, significativamente, este estudo. Aos alunos que participaram da pesquisa, expresso minha gratidão pela disposição e contribuição, que foram fundamentais para os resultados alcançados.

Cada um de vocês desempenhou um papel muito importante nesta jornada, e este trabalho é uma expressão modesta da minha profunda gratidão. Com humildade e alegria, encerro este capítulo, levando comigo as lições aprendidas e as conexões valiosas construídas ao longo do caminho.

## RESUMO

O ensino colaborativo tem sido apontado como uma importante proposta de ação pedagógica para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, este estudo analisou o trabalho realizado entre a professora de educação especial e a professora da classe comum, no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, pela via do ensino colaborativo. Esta é uma pesquisa participante, tendo a pesquisadora como co-professora e como sujeitos da pesquisa uma professora de Língua Portuguesa, atuante na classe comum e quatro estudantes com Deficiência Intelectual de uma escola pública estadual da região do Caparaó capixaba. Foram utilizados como instrumentos de produção de dados a observação, os planejamentos conjuntos com a professora, o diário de campo e a entrevista semiestruturada. Os pressupostos que embasaram essa pesquisa estão pautados na epistemologia histórico-cultural de Vigotski (1896-1934) para compreender o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e os processos de mediação, nas conceituações apresentadas por Capellini (2004, 2018), Capellini e Zerbato (2019) sobre o ensino colaborativo, além de discussões acerca das políticas públicas e a inclusão escolar. Os resultados apontam que as principais dificuldades percebidas para o desenvolvimento do ensino colaborativo estão, diretamente, ligadas à forma como a própria política educacional se organiza e se reflete na organização da escola, evidenciando, principalmente, a falta de tempo para o planejamento colaborativo. No entanto, os planejamentos não formais foram soluções imediatas para remediar a situação, destacando-se o papel da gestão que contribuiu para que as práticas colaborativas se fizessem presentes e a importância dos momentos de colaboração, que foram meios formativos às professoras. Diante desses aspectos, é necessário refletir sobre as práticas desenvolvidas diante da inclusão escolar, com a valorização e estímulo às práticas colaborativas, compreendendo que o estudante com deficiência intelectual se reconhece nesse contexto e deve ter suas necessidades atendidas e suas potencialidades valorizadas, considerando que o direito à educação de qualidade é para todos e constatando que o ensino colaborativo é essencial para a garantia desse direito.

**Palavras-chave:** Ensino Colaborativo. Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

Collaborative teaching has been identified as an important proposal for pedagogical action for the school inclusion of students with disabilities. From this perspective, this study analyzed the work carried out between the special education teacher and the regular class teacher, in the schooling process of students with intellectual disabilities, through collaborative teaching. This is a participatory research, with the researcher as co-teacher and as research subjects a Portuguese language teacher, working in the regular class, and four students with Intellectual Disabilities from a state public school in the Caparaó region of Espírito Santo. Observation, joint planning with the teacher, journal diary and semi-structured interview were used as data production instruments. The assumptions that supported this research are based on the historical-cultural epistemology of Vygotsky (1896-1934) to understand the development of students with intellectual disability and the processes of mediation, in the conceptualizations presented by Capellini (2004, 2018), Capellini and Zerbato (2019) about collaborative teaching, in addition to discussions about public policies and school inclusion. The results indicate that the main difficulties perceived for the development of collaborative teaching are directly related to the way in which the educational policy itself is organized and reflected in the school organization, pointing, mainly, the lack of time for collaborative planning. However, non-formal planning were an immediate solution to alleviate the situation, emphasizing the role of management that contributed so that collaborative practices becoming present and the importance of moments of collaboration, which were formative means for teachers. In view of these aspects, it is necessary to reflect on the practices developed regarding school inclusion, with the appreciation and encouragement of collaborative practices, understanding that students with intellectual disabilities recognize themselves in this context and must have their needs met and their potential valued, considering that the right to quality education is for everyone and noting that collaborative teaching is essential to guarantee that right.

**Keywords:** Collaborative Teaching. School inclusion. Specialized Educational Service.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

|   |     |
|---|-----|
| Fotografia 1 - Quadra esportiva .....   | 106 |
| Fotografia 2 – Refeitório .....   | 106 |
| Fotografia 3 - Sala de aula.....  | 107 |
| Fotografia 4 - Pedro brincando de bola no recreio com os colegas.....   | 112 |
| Fotografia 5 - Paula na aula de leitura .....   | 131 |
| Fotografia 6 - Palestra para os professores sobre uma pesquisa realizada com os alunos público da educação especial da escola a respeito de suas análises quanto ao contexto escolar e suas preferências..... | 144 |
| Fotografia 7 - Palestra sobre LIBRAS e o uso dos sinais .....   | 145 |
| Fotografia 8 - Aplicação da atividade de ditado .....   | 165 |
| Fotografia 9 – Atividade realizada por Lucas.....   | 166 |
| Fotografia 10 - Atividade realizada por Pedro.....  | 167 |
| Fotografia 11 - Atividade realizada por Paula .....   | 167 |
| Fotografia 12 - Atividade realizada por Caio.....   | 168 |
| Fotografia 13 - Convite produzido por Paula .....   | 172 |
| Fotografia 14 - Grupo que realizava atividades voltadas para alfabetização.....   | 174 |
| Fotografia 15 - Professora Clara, ajudando um aluno individualmente .....   | 175 |
| Fotografia 16 - Atividade sobre “tipos de linguagem” desenvolvida pelo estudante Lucas.....   | 181 |
| Fotografia 17 - Atividade em dupla com Pedro.....   | 182 |
| Fotografia 18 - Pedro realizando atividade com o computador .....   | 182 |
| Fotografia 19 - Paula e uma colega realizando uma atividade em dupla .....  | 183 |

|   |     |
|---|-----|
| Fotografia 20 - Atividade realizada sobre o conteúdo de adjetivos.....  | 188 |
| Fotografia 21 - Atividade realizada sobre o conteúdo de adjetivos.....  | 188 |
| Fotografia 22 - Atividade sobre adjetivos com formação de palavras..... | 189 |
| Fotografia 23 - Ditado realizado por Pedro.....                         | 194 |
| Fotografia 24 - Ditado realizado por Caio.....                          | 195 |

## LISTA DE QUADROS

|  |       |
|--|-------|
| Quadro 1 - Relação de trabalhos selecionados na pesquisa utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....   | 28-32 |
| Quadro 2 - Relação de trabalhos selecionados na pesquisa utilizando o Banco de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES)..... | 44    |
| Quadro 3 – Organização dos planejamentos coletivos .....   | 108   |
| Quadro 4 – Horário das aulas na turma do sexto ano .....   | 110   |

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da carga horária do professor de educação especial por área e quantidade de alunos no ano de 2021 para todas as escolas da rede de ensino estadual ..... 79

Tabela 2 - Distribuição da carga horária do professor de educação especial por área e quantidade de alunos no ano de 2022 para escolas de tempo parcial..... 79

Tabela 3 - Distribuição da carga horária do professor de educação especial por área e quantidade de alunos no ano de 2023 para escolas de tempo parcial..... 80

## **LISTA DE SIGLAS**

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEEDUC - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 16  |
| <b>2 TECITURAS DO TRABALHO COLABORATIVO NA LITERATURA CIENTÍFICA</b> ..   | 26  |
| <b>3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO COMUM</b> .....               | 59  |
| 3.1 Educação especial e o atendimento educacional especializado .....   | 59  |
| 3.2 Ensino colaborativo e as contribuições para a inclusão e escolarização de estudantes público da educação especial ..... | 82  |
| 3.3 Epistemologia histórico-cultural no desenvolvimento do ensino colaborativo para a inclusão escolar .....                | 90  |
| <b>4 DESENHO METODOLÓGICO</b> .....   | 102 |
| 4.1 Tipo de pesquisa .....  | 102 |
| 4.2 Aspectos éticos.....  | 103 |
| 4.3 Contexto da escola e sujeitos da pesquisa.....  | 104 |
| 4.3.1 Caracterização da professora participante da pesquisa.....  | 111 |
| 4.3.2 Caracterização dos alunos com deficiência intelectual .....   | 112 |
| 4.4 Desenvolvimento da pesquisa e procedimentos de produção de dados .....  | 116 |
| 4.4.1 Observação do contexto escolar .....  | 117 |
| 4.4.2 Estudo de caso como instrumento de produção de dados.....   | 118 |
| 4.4.3 Planejamento colaborativo .....   | 119 |
| 4.4.4 Aula colaborativa .....   | 120 |

|  |            |
|--|------------|
| 4.4.5 Diário de campo como instrumento de produção de dados .....  | 120        |
| 4.4.6 Entrevista semiestruturada.....  | 121        |
| 4.5 Metodologia de análise de dados .....  | 122        |
| <b>5 O ENSINO COLABORATIVO E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b> | <b>125</b> |
| 5.1 Contexto da aula e participação dos estudantes.....  | 125        |
| 5.2 Ensino colaborativo: planejamento e gestão escolar .....   | 134        |
| 5.2.1 Ensino colaborativo e sua organização no contexto da pesquisa .....  | 135        |
| 5.2.2 Gestão colaborativa e as premissas do ensino colaborativo .....  | 140        |
| 5.2.3 Planejamento colaborativo .....  | 146        |
| 5.3 Desenvolvimento das atividades de língua portuguesa .....  | 160        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>197</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>206</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>222</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>241</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se tornado um tema cada vez mais debatido no contexto educacional, impulsionado por leis e diretrizes que fomentam e dispõem sobre o processo de escolarização do estudante público da educação especial; como é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 (Brasil, 2009) que instituí as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011, que dispõe sobre o AEE (Brasil, 2011), além da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Nessas premissas, o sistema educacional inclui todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a educação especial na perspectiva da educação inclusiva que, conforme apresenta a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas de ensino. Isso é, sua oferta deve ser garantida, assegurando o acesso, a permanência e proporcionando o máximo desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência em todas as etapas de ensino.

Visando promover o desenvolvimento integral dos estudantes, público da Educação Especial, o processo de inclusão vem se intensificando ao longo das últimas décadas no Brasil. Assim, é possível identificar muitas conquistas no âmbito da educação para pessoas com deficiência no Brasil e no mundo, entre elas, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que é um marco legal e histórico que favoreceu os processos inclusivos no Brasil; marcando a história de luta pela inclusão escolar das pessoas com deficiência, uma vez que fortaleceu a garantia de acesso dos estudantes com deficiência às escolas regulares.

Apesar desses normativos legais, pensar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva vai além do ato de ter o estudante com deficiência inserido na escola. Nesse caso, utilizaremos neste trabalho o termo “inclusão escolar”, que mesmo não tendo uma definição única, conforme aponta Mendes (2017, p. 74), seu

“atributo principal tem sido a garantia de oportunidade de plena participação dos alunos público da educação especial nas salas de aulas comuns de escolas regulares”.

Esse termo está, diretamente, vinculado à escolarização desses estudantes e as oportunidades que são disponibilizadas a eles, como apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, destacando em seu art. 59 (Brasil, 1996, p.23), que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes, público da educação especial: “[...] I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]”.

Desde o ano de 2017, atuo como professora de educação especial de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM), localizada na região do Caparaó Capixaba do Estado do Espírito Santo. Essa escola foi implantada na sede do município em 2017 e, desde então, se tornou referência, principalmente, por abranger uma grande quantidade de estudantes, já que atende o Ensino Fundamental - Séries Finais, o Ensino Médio na modalidade regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de oferecer o AEE aos estudantes, público da educação especial da escola.

No decorrer dos anos, o número de matrículas em todas as modalidades de ensino nessa escola tem crescido, significativamente, e de forma progressiva as matrículas de estudantes com deficiência, também, tem aumentado; assim, hoje a escola é considerada a maior em quantitativo de estudantes da Superintendência Regional de Educação (SRE) de Guaçuí “Comendadora Jurema Moretz-Sohn”<sup>1</sup>.

Diante desse quantitativo de estudantes, a escola no ano 2022 atuou com cinco professoras de educação especial, atendendo estudantes com deficiência nos três turnos, e em todas as modalidades ali presentes, e vinte e cinco profissionais de apoio/cuidadores. Esses profissionais fazem parte da rede de apoio à inclusão

---

<sup>1</sup> A Superintendência Regional de Educação (SRE) é uma unidade administrativa da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) do Espírito Santo. O estado do Espírito Santo é dividido em 11 SREs que são responsáveis por coordenar, supervisionar e monitorar as atividades educacionais em suas respectivas regiões. Cada SRE é responsável por um conjunto de municípios e escolas estaduais, além de prestar suporte técnico e pedagógico aos professores e gestores escolares.

escolar dos estudantes com deficiência na escola, uma vez que juntos trabalham em colaboração com os professores para a escolarização desses estudantes (Calheiros, 2019).

Quanto ao AEE, além de sua oferta no contexto escolar, ele também é disponibilizado no contraturno em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em instituições especializadas. Já na escola, seguindo a configuração adotada pela rede estadual de educação do Espírito Santo (ES), é um serviço ofertado no contraturno na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e por meio do Trabalho Colaborativo, concepção essa que será apresentada adiante.

De acordo com Capellini (2004), em seu estudo sobre a avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, o trabalho colaborativo apresenta três estratégias que podem servir como apoio aos professores: ensino colaborativo (dois professores – da educação especial e regente da classe comum - ensinando na mesma sala), consultoria colaborativa (assessoria à equipe escolar e ao professor) e tutoria por pares (aluno aprendendo com outro aluno).

Nesse estudo, adotou-se o termo “ensino colaborativo”, que representa o trabalho a ser realizado pela professora de educação especial, juntamente ao (a) professor (a) da sala comum, a partir do planejamento e desenvolvimento de práticas que objetivem a educação inclusiva e a aprendizagem do estudante com deficiência (Vilaronga; Mendes, 2017).

Durante minha estadia na escola, foi possível observar como as práticas dos professores eram conduzidas e algo que me incomodava, constantemente, é que a colaboração desenvolvida entre os professores, em prol dos estudantes com deficiência, percorria outros caminhos que não correspondiam ao ensino colaborativo.

Muitas vezes a responsabilidade quanto ao ensino e a aprendizagem do estudante com deficiência recaía, apenas, sobre o professor de educação especial, sendo considerado o único professor desses estudantes, e sobre o profissional de apoio/cuidador, eximindo os demais profissionais de suas atribuições.

Isso também pode ser observado, inclusive no repertório linguístico desses profissionais, como destaca Mendes (2017, p.77), quando o professor da classe

comum, ao referir-se ao estudante com deficiência, se direciona ao professor de educação especial utilizando o termo “seu aluno” ao invés de “nosso aluno”, expondo que “velada ou explicitamente, não se considera a escola como lugar de participação desses estudantes”. Contudo, para Mendes (2017) os alunos são da escola e de seus professores, não devendo atribuí-los como alunos “da inclusão” ou da “Educação Especial”.

É importante salientar que as próprias políticas que tratam da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, como a PNEEPEI (Brasil, 2008) e LBI (Brasil, 2015) não apresentam orientações para a formação e trabalho do professor da sala de aula comum, para a atuação com estudantes com deficiência, restringindo-se, apenas, a algumas considerações sobre o professor de educação especial, o que gera mais dispersão em relação às responsabilidades do professor da sala de aula comum. Apenas a LDBEN/96 (Brasil, 1996), de forma superficial, menciona a formação de professores para a educação especial e para o ensino regular para atuarem na integração dos estudantes com deficiência nas salas de aula comuns.

Além disso, o Decreto 7.611/2011 (Brasil, 2011) em seu art. 5º menciona “[...] IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais [...]”. É perceptível que nos aspectos legais, a incumbência pela educação especial, também, está entorno do professor da educação especial.

Essa questão se reflete dentro das escolas, onde os profissionais reproduzem essa ideia, atribuindo a responsabilidade do estudante com deficiência, apenas, ao professor de educação especial, desconsiderando o estudante do contexto escolar, englobando-os, apenas, como estudantes da “Educação Especial”.

Esses aspectos conduzem a refletir sobre como praticar os princípios para promover a inclusão escolar se o próprio fato de responsabilizar, apenas, o professor de educação especial sobre o processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência já retira o direito desse estudante ao pertencimento escolar de uma forma integral, como os demais alunos que compõem a sala de aula e compartilham dos mesmos professores.

Essa percepção nos faz compreender que o aluno, mesmo estando na escola, na turma regular, não faz parte dela em sua totalidade, pois o professor de todos não é o dele. Também se percebe, nesse contexto, que o próprio professor de educação especial não sabe o real significado e funções do ensino colaborativo, limitando o diálogo com os professores da sala de aula comum, isolando-se e trabalhando de forma individual.

Essas questões levam ao entendimento de que ambos os profissionais não conhecem seu papel no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, o que prejudica a qualidade do atendimento. É notável que a relação entre esses professores deve ser construída em conjunto, de modo que cada um perceba sua função diante do processo de inclusão escolar, refletindo sobre sua constituição enquanto professor, sua prática docente e suas responsabilidades.

Apesar de já existirem orientações técnicas que discorrem sobre a formação e atribuição dos professores de educação especial, como é o caso da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), grande parte dos profissionais de educação especial não compreende essas orientações, e chegam à escola com dificuldade em entender sua função diante da inclusão escolar, evidenciando a carência formativa, com pouca ou nenhuma abrangência dessas questões nos cursos de graduação, e falta de orientação por parte das escolas, tanto para professores da sala comum, como para os professores de educação especial.

Essas dificuldades quanto às lacunas nas formações e falta de orientação, também resvalam na constituição do ser professor de educação especial, como algo recente e em desenvolvimento. Nesse sentido é necessário que os professores realizem uma reflexão crítica sobre a própria prática, uma vez que a “identidade docente constitui-se pelo entrelaçamento da significação que os professores dão à profissão, correlacionadas às ações docentes, bem como nas redes de relações entre os profissionais das instituições escolares”, sistematizando a profissionalização docente (Rodrigues; Jesus, 2015, p. 42).

Mediante esses aspectos, percebe-se que a inclusão escolar está em constante implementação e desenvolvimento, carecendo de muitas reflexões sobre as práticas inclusivas e quanto à formação docente, inclusive para a construção da identidade dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar, já que a inclusão de alguns profissionais na escola aconteceu concomitante à inclusão escolar dos

estudantes com deficiência, como é o caso dos professores de educação especial e dos profissionais de apoio/cuidadores, que não faziam parte do quadro escolar anteriormente.

Pensando nisso, evidenciando que a inclusão escolar de alunos e profissionais está em constante processo, muitas vezes, por desconhecimento dos professores, não há definido quais atribuições são inerentes ao professor de educação especial, mesmo diante das orientações técnicas, suas atribuições vão se constituindo na prática, de acordo com as necessidades que vão surgindo; principalmente, se considerarmos que os professores de educação especial podem não conseguir contemplar em seu trabalho tudo que está listado nessas orientações, já que na realidade, é um trabalho em equipe e não atribuído há um único professor.

É perceptível a necessidade de momentos formativos, principalmente ancorados pelas mais diversas realidades encontradas nas escolas, para que os profissionais compreendam suas responsabilidades, percebendo que toda equipe escolar faz parte de uma rede de colaboração/apoio para a inclusão escolar, e que as atribuições quanto ao estudante com deficiência não cabem, apenas, aos profissionais de educação especial.

Logo, Effgen (2017) faz uma importante consideração quanto à construção identitária do professor de educação especial, ao destacar que muitos profissionais estão em processo de formação para o trabalho e articulação com a inclusão escolar em muitos contextos escolares, e que a articulação e o incentivo para uma escola inclusiva se fazem através da iniciativa dos professores de educação especial, já que “a construção desta identidade profissional é atravessada pelas experiências e leva tempo; são processos pessoais” (Effgen, 2017, p.124).

No decorrer da minha prática nesta escola, percebi muitas dificuldades para que essa relação e para que esse trabalho em conjunto fosse estabelecido. A escola é muito grande e as demandas para todos os profissionais são muitas. Um dos principais fatores que prejudicam esse processo é a incompatibilidade de horário, já que os horários de planejamento dos professores de educação especial nem sempre conciliam com os planejamentos dos professores da sala comum (PSC) e quando acontecem no mesmo momento, eles acabam por trabalhar de forma individual, atendendo a outras demandas, que julgam mais importantes que o planejamento em conjunto.

Isso reflete na aprendizagem do estudante com deficiência, já que os professores da sala de aula comum se declaram despreparados para atuar com esses estudantes e quando o professor de educação especial comparece na sala de aula comum, já leva seu material estruturado e atende o estudante com outros objetivos, que comumente estão fora do contexto da aula que o professor da sala de aula comum desenvolve naquele momento com o restante da turma. Essa prática por si segregava o estudante dentro da própria sala de aula.

Ademais, também foi perceptível que devido aos pequenos momentos direcionados ao planejamento colaborativo, esse vem se configurando de maneira informal em outros tempos e espaços na escola, sem que esteja previsto para acontecer, isto é, fora da carga horária definida para o planejamento. Isso acontece, muitas vezes, durante encontros entre os professores nos intervalos das aulas nos corredores e pátio da escola, e na sala destinada aos professores no momento de recreio, se configurando em planejamentos informais.

Conforme aponta Nascimento (2021), alguns estudos já destacam que esses momentos informais possibilitam trocas e articulações importantes, como é o caso das pesquisas desenvolvidas por Borges (2014) e Effgen (2017).

Diante dessas premissas, fui conduzida ao desejo de realizar essa pesquisa ao analisar que a falta de interlocução entre os professores e o desconhecimento sobre como agir afeta a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Assim, esse trabalho justificou-se mediante a minha própria necessidade, enquanto docente de educação especial dessa escola, em que percebi como imprescindível o trabalho em prol do desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Além disso, o presente contexto me levou a pensar em uma proposta de realização do ensino colaborativo entre esta pesquisadora/professora de educação especial com uma professora da escola que atua na sala comum e a avaliação dessa experiência, com vistas a compreender como essa forma de trabalho se estrutura e quais contribuições trazem para a professora e para os estudantes com deficiência.

Mediante essas circunstâncias é considerado, nesta pesquisa, como ensino colaborativo, o trabalho realizado em forma de apoio, em que o professor da sala de aula comum e o professor de educação especial trabalham em conjunto,

compartilhando responsabilidades quanto ao planejamento, ensino e avaliação dos estudantes com deficiência (Vilaronga; Mendes, 2017).

Com isso, enquanto profissional da escola, penso que por meio dessa pesquisa, delineada como participante foi possível uma contribuição diferenciada, já que a problemática deste trabalho surgiu no próprio contexto da escola e contribuiu, tanto em termos da formação continuada das professoras, como em termos da melhoria do atendimento aos estudantes com deficiência.

Nesse viés, ao abordar o ensino colaborativo, percebe-se que essa concepção de trabalho tem sido apontada como uma proposta de ação pedagógica para favorecer a inclusão escolar, contribuindo para a superação de limites impostos à aprendizagem. Entretanto, no contexto escolar vivenciado, poucas são as práticas pedagógicas que proponham uma parceria de trabalho entre professores especialistas em educação especial e professores da sala de aula comum do ensino regular.

Entende-se que ações conjuntas ocasionais, por vezes em momentos das atividades comemorativas, não se constituem enquanto prática colaborativa. O ensino colaborativo não se resume à reunião dos professores de educação especial e da sala comum no planejamento e realização de uma tarefa. Torna-se necessária uma parceria no planejamento de estratégias didático/metodológicas e de intervenções que visem à inclusão e o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Muitos trabalhos de pesquisa têm sido desenvolvidos e têm discutido iniciativas de implementação do ensino colaborativo com relação ao trabalho docente, à formação continuada de professores, à organização do trabalho colaborativo na escola, entre outros pontos (Vioto; Vitalino, 2020).

A partir das leituras a respeito do trabalho colaborativo e pensando a perspectiva de desenvolvimento do ensino colaborativo, no contexto profissional, no qual atuou surgiram como questionamentos: Seria possível envolver uma professora de Educação Especial, e uma professora da sala comum do ensino regular no ensino colaborativo? Como poderiam ser avaliados os resultados desse trabalho, no processo de escolarização de estudantes com DI? Quais contribuições o desenvolvimento do ensino colaborativo poderia trazer para as professoras,

considerando-se o processo de formação continuada? Quais são as dificuldades e quais são as possibilidades nesse trabalho?

A partir desses questionamentos iniciais surgiu a questão de pesquisa que guiou o desenvolvimento desse trabalho: Como se constitui o trabalho realizado por duas professoras – de educação especial e regente da sala comum – para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pela via do ensino colaborativo?

Tal questionamento se fez relevante pelo fato de várias pesquisas focarem suas análises no trabalho docente. Além disso, com esteio nessa questão de pesquisa, ao tentar respondê-la foi possível refletir, também, sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual e, envolver outros professores no ensino colaborativo.

Diante do exposto, essa pesquisa teve como objetivo principal analisar o trabalho realizado entre a professora de educação especial e a professora da classe comum no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, pela via do ensino colaborativo.

Para isso, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (i) conhecer a concepção da professora sobre deficiência intelectual, inclusão e ensino colaborativo; (ii) colaborar com o planejamento da professora na tentativa de pensar em possibilidades para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na classe comum; (iii) analisar as dificuldades e os desafios para realização do ensino colaborativo na escola.

Nesse trabalho adotou-se a abordagem qualitativa com característica descritiva, traçando uma pesquisa participante. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede de ensino estadual do Espírito Santo, localizada em um município da região do Caparaó Capixaba. Participaram uma professora de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental (EF) – Anos Finais, e quatro estudantes com deficiência intelectual de uma turma do sexto (6º) ano do EF.

Para coleta de dados utilizou-se a observação, com base no protocolo de observação desenvolvido por Capellini (2018), registro no diário de campo com auxílio do roteiro de Rabello (2012), além da produção de Estudos de Caso (Gomes;

Poulin; Figueiredo, 2010) e do Plano de Desenvolvimento Individual (Pletch; Glat, 2013) para subsidiar a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Esse estudo encontra-se organizado em cinco seções: na primeira seção apresenta-se uma revisão de literatura com um recorte temporal dos anos de 2017 a 2021, de trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e de 2017 a 2023, de trabalhos presentes no Banco de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), destacando produções que abordam o Ensino Colaborativo.

A segunda seção, sobre o referencial teórico que embasa esse trabalho, intitulada Educação Especial: inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual no ensino comum apresenta a Educação especial e o AEE, o Ensino colaborativo e as contribuições para a inclusão e escolarização de estudantes público da educação especial e a Epistemologia histórico-cultural, no desenvolvimento do ensino colaborativo para a inclusão escolar.

Na terceira seção, destaca-se a estrutura metodológica adotada no desenvolvimento desse trabalho, nomeado como “Desenho metodológico”. Em seguida, na quarta seção denominada “O ensino colaborativo e o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual”, são apresentadas a análise e a discussão dos dados coletados durante a pesquisa.

Ao final da produção, na quinta seção, apresentam-se as Considerações Finais, a partir dos objetivos e questionamentos iniciais, apontando se os objetivos foram alcançados, quais dificuldades e possibilidades foram encontradas para o trabalho, através do ensino colaborativo, as limitações dessa pesquisa e quais contribuições e sugestões puderam ser percebidas, por meio das reflexões produzidas nesse estudo.

## 2 TECITURAS DO TRABALHO COLABORATIVO NA LITERATURA CIENTÍFICA

No intuito de conhecer as pesquisas sobre a temática abordada, identificando a direção que elas conduzem à interpretação, à execução e aos resultados relacionados ao ensino colaborativo, nortearmos o levantamento de estudos, a partir da questão problema desta pesquisa, que indaga sobre como se constitui o trabalho realizado por duas professoras – de educação especial e regente da sala comum – para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pela via do ensino colaborativo.

Assim, buscou-se, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), trabalhos realizados no Brasil e publicados em um período de cinco (5) anos, que compreende o ano de 2017 a 2021.

Esse período justifica-se mediante o início do trabalho desta pesquisadora/professora na Educação Especial na escola em que foi realizada essa pesquisa, que teve início no ano de 2017, além disso, por conduzir à análise de dissertações e teses, optou-se por esse período com o objetivo de analisar pesquisas mais recentes. O ano de 2021 foi delimitado como último ano de busca, considerando o início da presente pesquisa, além de marcar o retorno das aulas presenciais, pós pandemia da Covid-19.

Desse modo, com base na conceituação de trabalho colaborativo evidenciada por Capellini (2004), essa categoria de apoio compreende três diferentes estratégias de ensino no processo de inclusão escolar – coensino/ensino colaborativo, consultoria colaborativa e tutoria por pares.

Diante desses aspectos, esse levantamento buscou trabalhos que abordaram o ensino colaborativo na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, foi necessária uma abrangência maior em relação à combinação dos termos de busca, já que esses termos são recentes e suas conceituações ainda se encontram pouco definidas por muitos autores que os utilizam, em sua maioria, para denominar a relação entre professor de educação especial e professor do ensino comum, o trabalho colaborativo como sinônimo de ensino colaborativo, ou utilizam termos como articulação pedagógica, coensino e bidocência.

Ao encontro dessas ideias, foram utilizados os seguintes descritores de busca: ensino colaborativo *AND* educação especial, trabalho colaborativo *AND* educação especial, coensino *AND* educação especial, ensino colaborativo *AND* atendimento educacional especializado, trabalho colaborativo *AND* atendimento educacional especializado, coensino *AND* atendimento educacional especializado e, por fim, trabalho colaborativo *AND* ensino regular. Ao todo foram encontrados trinta e três (33) trabalhos nesses contextos, sendo que dezessete (17) foram resultados da busca de dois ou mais descritores.

Dos trinta e três (33) trabalhos analisados, nove (9) eram teses e vinte e quatro (24) eram dissertações publicadas entre 2017 e 2021. Desses trabalhos pré-selecionados, foi realizada, inicialmente, a leitura dos resumos, sumários, introdução e considerações finais, eixos sinalizadores de exclusão.

Essa análise resultou em dez (10) trabalhos descartados, sendo três (3) teses e sete (7) dissertações que destacavam aspectos relacionados a outros temas, metodologias criativas, recursos pedagógicos, múltiplas deficiências, ensino de ciências, transição para a vida adulta, percepção dos estudantes sobre os processos inclusivos.

Após esse percurso, obteve-se como resultado vinte e três (23) trabalhos, desses, dezessete (17) dissertações e seis (6) teses que mantiveram relação com o tema abrangido nesta pesquisa, organizados no Quadro 01 por título, autor, ano de publicação, categoria e instituição.

Quadro 01 – Relação de trabalhos selecionados na pesquisa, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

(Continua)

| <b>Nº</b> | <b>Título</b>   | <b>Autor / Ano de defesa</b>              | <b>Categoria / Instituição</b>    | <b>Descritores</b>  | <b>Termos adotados nas pesquisas</b>                     |
|-----------|---|---|-----------------------------------|---|--|
| 01        | Tempos e espaços escolares : as experiências de duas alunas com deficiência múltipla em escola da rede municipal de ensino de São Paulo     | Rosângela Nezeiro da Fonseca Jacob / 2017 | Tese / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SP | -Trabalho colaborativo and educação especial;<br>-Trabalho colaborativo and AEE;              | Trabalho Colaborativo;                                   |
| 02        | Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita   | Vanessa Cristina Paulino / 2017           | Tese / UFSCar                     | - Coensino and educação especial  | Coensino/ Ensino colaborativo;                           |
| 03        | Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física                                       | Ana Carolina Santana de Oliveira / 2017   | Tese / UFSCar                     | -Ensino colaborativo and educação especial;   | Consultoria Colaborativa; Ensino Colaborativo/ Coensino; |
| 04        | Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial   | Diana Alice Schneider / 2017              | Dissertação / UFSM                | -Ensino colaborativo and educação especial;   | Ensino colaborativo/ coensino;                           |
| 05        | Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula   | Amanda Cristina dos Santos Pereira / 2017 | Dissertação / UFSCar              | -Ensino colaborativo and educação especial;<br>- Trabalho colaborativo and educação especial; | Ensino colaborativo/ coensino; Trabalho colaborativo;    |
| 06        | Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de educação física e do atendimento educacional especializado | Camila Rodrigues Costa / 2017             | Dissertação / UNESP               | -Trabalho colaborativo and educação especial;<br>-Trabalho colaborativo and AEE;              | Trabalho colaborativo;                                   |
| 07        | Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do ensino médio público                       | Tereza Cristina de Carvalho / 2018        | Tese / UNESP                      | -Trabalho colaborativo and educação especial;   | Trabalho colaborativo;                                   |

Quadro 01 – Relação de trabalhos selecionados na pesquisa, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

(Continua)

| <b>Nº</b> | <b>Título</b>   | <b>Autor / Ano de defesa</b>           | <b>Categoria / Instituição</b>       | <b>Descritores</b>   | <b>Termos adotados nas pesquisas</b>           |
|-----------|---|--|--------------------------------------|--|--|
| 08        | Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão  | Sabrina Alves Dias / 2018              | Tese / UNESP                         | -Trabalho colaborativo and educação especial;<br>-Trabalho colaborativo and AEE;<br>-Trabalho colaborativo and ensino regular                | Trabalho colaborativo;<br>Ensino colaborativo; |
| 09        | Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza | Maria Rejane Araruna / 2018            | Tese / UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ | -Trabalho colaborativo and educação especial;<br>-Trabalho colaborativo and AEE;   | Trabalho colaborativo;                         |
| 10        | As (im)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental  | Denise Santos do Amaral / 2018         | Dissertação / UFSM                   | -Ensino colaborativo and educação especial;<br>- Trabalho colaborativo and educação especial;<br>- Trabalho colaborativo and ensino regular; | Ensino colaborativo;                           |
| 11        | Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense  | Rossicleide Santos da Silva / 2018     | Dissertação / UFSCar                 | -Ensino colaborativo and educação especial;<br>- Coensino and educação especial;   | Ensino colaborativo/<br>coensino;              |
| 12        | Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios  | Lenice de Fátima Guedes Salgado / 2018 | Dissertação / PUC – SP               | -Trabalho colaborativo and educação especial;  | Trabalho colaborativo;                         |

Quadro 01 – Relação de trabalhos selecionados na pesquisa, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

(Continua)

| <b>Nº</b> | <b>Título</b>  | <b>Autor /<br/>Ano de<br/>defesa</b>  | <b>Categoria /<br/>Instituição</b>          | <b>Descritores</b>  | <b>Termos<br/>adotados<br/>nas<br/>pesquisas</b> |
|-----------|--|---------------------------------------|---|---|--|
| 13        | O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio | Querubina Aurélio Bezerra / 2018      | Dissertação / UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL | -Trabalho colaborativo and educação especial;<br>-Trabalho colaborativo and AEE;<br>- Trabalho colaborativo and ensino regular; | Trabalho colaborativo;                           |
| 14        | Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física  | Tarcísio Bitencourt dos Santos / 2018 | Dissertação / UFSCar                        | -Trabalho colaborativo and educação especial;   | Tutoria por pares;<br>Trabalho colaborativo;     |
| 15        | Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual  | Vera Lucia Mendonça Nunes / 2019      | Dissertação / UNESP                         | -Trabalho colaborativo and educação especial;<br>- Trabalho colaborativo and ensino regular;                                    | Trabalho colaborativo;                           |
| 16        | O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva   | Michela Lemos Silveira Machado / 2019 | Dissertação / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA | -Trabalho colaborativo and educação especial;<br>-Trabalho colaborativo and AEE;  | Trabalho colaborativo;                           |
| 17        | Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa                                      | Joice Daiane Muniz / 2019             | Dissertação / UFSCar                        | -Ensino colaborativo and educação especial;   | Ensino colaborativo;                             |

Quadro 01 – Relação de trabalhos selecionados na pesquisa, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

(Continua)

| <b>Nº</b> | <b>Título</b>   | <b>Autor /<br/>Ano de<br/>defesa</b>              | <b>Categoria /<br/>Instituição</b> | <b>Descritores</b>   | <b>Termos<br/>adotados<br/>nas<br/>pesquisas</b> |
|-----------|---|---|------------------------------------|--|--|
| 18        | Formação e atuação de professores de alunos com deficiência   | Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista / 2019   | Dissertação / UFG                  | -Ensino colaborativo and educação especial;<br>- Trabalho colaborativo and educação especial;<br>- Ensino colaborativo and AEE;<br>-Trabalho colaborativo and AEE; | Trabalho Colaborativo; Ensino Colaborativo;      |
| 19        | Gestão escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual      | Márcia Regina Corrêa Negrin / 2019                | Dissertação / UNESP                | -Trabalho colaborativo and educação especial   | Trabalho colaborativo;                           |
| 20        | A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum   | Denise Cristina da Costa França dos Santos / 2020 | Dissertação / UNESP                | -Ensino colaborativo and educação especial;<br>- Trabalho colaborativo and educação especial;<br>-Coensino and educação especial;                                  | Ensino colaborativo/ Coensino;                   |
| 21        | O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos: possibilidades de relações colaborativas | Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros / 2020     | Dissertação / UNIVATES             | Ensino colaborativo and educação especial;<br>- Coensino and educação especial;<br>- Ensino colaborativo and AEE;<br>- Coensino and AEE;                           | Ensino colaborativo/ Coensino;                   |

Quadro 01 – Relação de trabalhos selecionados na pesquisa, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

(Conclusão)

| Nº | Título  | Autor / Ano de defesa               | Categoria / Instituição | Descritores  | Termos adotados nas pesquisas |
|----|---|-------------------------------------|-------------------------|--|-------------------------------|
| 22 | O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva   | Renata Maria da Rosa Pereira / 2021 | Dissertação / UFRGS     | -Trabalho colaborativo and educação especial;<br>-Trabalho colaborativo and AEE; | Trabalho colaborativo;        |
| 23 | O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas | Andrise Teixeira / 2021             | Dissertação / UNIOESTE  | -Trabalho colaborativo and educação especial;<br>-Trabalho colaborativo and AEE; | Trabalho colaborativo         |

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Analisando o quadro acima é perceptível que, nos anos de 2020 e 2021, a quantidade de estudos nesta área, publicados na BDTD, diminuíram, estando as publicações concentradas nos anos de 2017 e 2018. Dando sequência à análise, foi possível identificar que esses estudos têm foco em seis categorias, sendo elas: (i) trabalho docente, (ii) formação docente, (iii) desenvolvimento do estudante, (iv) gestão colaborativa, (v) percepções sobre inclusão, e (vi) pesquisas sobre o trabalho colaborativo.

Nesse levantamento foram encontrados seis estudos, na categoria trabalho docente, entre eles iniciamos com a análise realizada por Santos (2020), que abordou as percepções de seis professoras de educação especial sobre as práticas que desenvolvem e suas percepções sobre o processo inclusivo, além de buscar compreender como essas profissionais têm trabalhado nas escolas comuns, se de forma substitutiva ou complementar e se de forma isolada ou colaborativamente.

Os dados indicaram a necessidade da definição do papel do professor de educação especial, bem como o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, junto à gestão pedagógica e toda equipe escolar, fortalecendo a colaboração entre o professor regente com o especializado.

De forma significativa esses resultados se assemelham aos que Barros (2020) obteve em sua pesquisa, que objetivou entender as relações estabelecidas entre os docentes da educação especial itinerante e os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ensino de estudantes com deficiência.

Ele também percebeu a necessidade de reconhecer o papel do professor de educação especial e o que é ensino colaborativo, identificando que os professores tentam realizar o ensino colaborativo, mas não possuem apoio, nem se sentem preparados para avançar nos estágios do coensino, sendo necessário o aprimoramento dessas práticas e de momentos de planejamentos colaborativos.

Ainda quanto à importância do trabalho docente, as autoras Costa (2017) e Teixeira (2021) empreenderam estudos direcionados para o trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e os professores do ensino comum, cujo objetivo foi analisar os desdobramentos dessa relação colaborativa para a prática pedagógica e para o processo inclusivo.

Os dados revelaram que o perfil dos professores contribui muito para o desenvolvimento desse trabalho, no qual o voluntarismo para participar dessa proposta e a disponibilidade de tempo para o planejamento são essenciais, principalmente, para a elaboração de planos de trabalho, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o Plano de Trabalho Colaborativo, ambos produtos da elaboração conjunta entre os professores especialistas e da sala de aula comum.

Em seu trabalho, Bezerra (2018) pôs em prática uma análise de como os docentes e técnico-administrativos em educação, em um curso técnico integrado ao ensino médio, desenvolvem práticas que viabilizem a escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

A autora constatou muitas dificuldades para esse processo, como a ausência de um professor que realize o AEE e de uma sala de atendimento com recursos específicos para o ensino de estudantes com deficiência, identificando, como necessário, o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a aprendizagem desses estudantes, entre elas o desenvolvimento do trabalho colaborativo e a organização de atendimentos no contraturno.

Paulino (2017) desenvolveu, em sua Tese, uma pesquisa-ação colaborativa, envolvendo uma estudante com cegueira congênita, sua professora da sala de aula comum e a educadora especial/pesquisadora. Seu estudo foi dividido em duas etapas, inicialmente com o intuito de implementar, descrever e analisar uma prática pedagógica baseada no coensino para acesso ao currículo por uma estudante com cegueira congênita e, em seguida, conferir o conhecimento e as percepções da professora do ensino comum sobre o serviço do coensino, antes e após o desenvolvimento dessas ações.

Os resultados da primeira etapa evidenciaram que o currículo necessitou de adaptação e flexibilização para a estudante com cegueira, todavia, devido ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), essas reestruturações estenderam-se a todos os estudantes. Quanto ao coensino, pode-se inferir que aconteceu simultaneamente, de acordo com as demandas da estudante e dessa prática. Considerando-se a segunda etapa da pesquisa, constatou-se que a professora se aprimorou profissionalmente quanto ao coensino, passando a ter atitudes sociais mais favoráveis ao processo inclusivo.

Nessa categoria é importante salientar como as dificuldades e as possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo permeiam as pesquisas, uma vez que algumas pesquisas observam a necessidade de definição do papel dos professores no processo inclusivo, mesmo do próprio professor de educação especial que, durante muito tempo, teve sua prática restrita à Sala de Recursos Multifuncionais.

Além disso, a falta de conhecimento sobre o ensino colaborativo e falta de apoio para que ele aconteça são pontos importantes que conduzem a refletir a necessidade de mudança na estrutura do trabalho docente dentro das escolas, já que o pouco tempo para planejamento se torna um obstáculo para possibilitar o ensino colaborativo.

Nesse sentido, mesmo encontrando dificuldades para sua realização, o ensino colaborativo é apontado como favorável, quando aplicado ao trabalho com estudantes com deficiência, já que além de promover acesso ao currículo, também, é instrumento de formação, uma vez que articula o trabalho em conjunto e incentiva o planejamento de ações estruturadas em prol da aprendizagem desses estudantes.

Reconhecendo a necessidade dos estudos sobre formação docente, nove pesquisas foram incluídas nessa categoria, já que discorriam sobre o assunto. Dentre elas estão as realizadas por Schneider (2017), Amaral (2018) e Silva (2018) que analisaram experiências formativas, com foco no ensino colaborativo entre professores da educação especial e professores da classe comum.

As pesquisadoras identificaram, em seus estudos realizados nas Séries Iniciais e nas Séries Finais do Ensino Fundamental, muita dificuldade na articulação pedagógica entre os professores, principalmente em relação aos regentes da classe comum, que inicialmente apresentavam resistência em trabalhar em colaboração com o professor especializado.

Também ressaltaram que o planejamento foi visto como um obstáculo frequente, já que não havia tempo para seu desenvolvimento. Entretanto, destacaram a relevância do fortalecimento das ações colaborativas, firmando a parceria entre os professores de educação especial e da sala de aula comum.

De forma semelhante, Carvalho (2018) destacou como resultado, em sua pesquisa, a partir da análise dos desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada de docentes do Ensino Médio, a percepção de que para a construção do trabalho colaborativo são necessários voluntarismo, adequação da dinâmica do trabalho entre os professores e apoio da equipe gestora e pedagógica.

Sabendo da importância do processo formativo, Salgado (2018) investigou as necessidades formativas de professores da educação especial, enquanto Evangelista (2019) analisou a formação e atuação de professores do ensino comum e da educação especial, que atuam com estudantes com deficiência nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; Oliveira (2017) implementou e avaliou um programa de consultoria colaborativa, com a formação pela via da colaboração para professores de Educação Física das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de escolas regulares de um município do estado da Bahia.

Ambas as autoras constataram, em seus trabalhos, a necessidade de ampliação da oferta de formação continuada para o professor em serviço, principalmente para os professores da sala de aula comum, já que esses não reconhecem sua função e não sabem como atuar com os estudantes com deficiência.

Constataram, também, o desatrelamento entre teoria e prática nas ações desses profissionais, reconhecendo como necessário o trabalho colaborativo para o desenvolvimento de adaptações e práticas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

Esses resultados que demonstram a necessidade de formação, a falta de reconhecimento da função do professor, além da resistência do professor frente à Educação Especial, na perspectiva da educação Inclusiva, pode ter influência da superficialidade das políticas que englobam a Educação Especial, uma vez que também são vagas no que tange à formação de professores nessa área.

Apesar de algumas políticas discorrerem de forma superficial sobre a formação do professor para atuar, especificamente, com Educação Especial, a LBI (Brasil, 2015, p.07), em seu art. 28, inciso X, dispõe sobre a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE”.

Contudo, quando adentramos na formação do professor que atua na sala de aula comum temos uma política ainda mais vaga, é o que destaca Saviani (2009), quando menciona o retrocesso da política educacional quando contempla a formação para Educação Especial, apenas na resolução CNE/CP nº1, de 2006, que define as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, ainda assim de forma superficial.

Para Saviani (2009, p.153) é imprescindível que se construa uma base legal para nortear a formação de professores para a Educação Especial, para que essa modalidade não continue “desguarnecida”, senão “de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje”.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada – Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2015), apesar de não ser específica para a formação em Educação Especial, destaca a necessidade e a importância da formação inicial e continuada de professores para a atuação inclusiva, de forma a compreender a diversidade e valorizar as diferenças.

Além disso, apresenta a importância da formação para garantia de uma educação de qualidade para todos, elencando que essas Diretrizes, também, se aplicam à

formação de professores para docência em Educação Especial como modalidade de educação, tanto na formação inicial como continuada; reconhecendo como profissionais do magistério, os professores que atuam com a Educação Especial e dispondo a garantia de currículos e conteúdos relacionados à Educação Especial nos cursos de formação.

Já na Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), os aspectos relacionados à formação de professores para atuação em Educação Especial e para que essa temática seja abrangida nos cursos de formação são apresentados no art. 12, da referida Resolução: “[...] V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais [...]”.

Além de citar no art. 16 que as “licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial [...], devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução”, e por tratar-se de um campo específico, também, deve ser orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2019, p.9).

É nesse viés que Borowsky (2016) destaca a superficialidade das políticas que gerem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, que apresentam subsídios genéricos para o processo inclusivo, sem amparar a formação docente para a área, além de deixar ideias muito amplas sobre a escolarização e inclusão desses estudantes, uma vez que a interpretação fica a critério do leitor.

Não bastasse essa característica genérica das Políticas de Educação Especial, há, também, aspectos de descontinuidade que abrangem toda Política Educacional brasileira. Como afirma Saviani (2011) essa descontinuidade é um problema grave, no que ele denomina de materialidade da ação educativa, inviabilizando maiores avanços na educação. Segundo ele, “parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores” (Saviani, 2011, p. 109).

A questão de descontinuidade e falta de Políticas Públicas no Brasil é um problema que abrange, também, o ensino colaborativo, uma vez que não é previsto em nenhuma política nacional, não existindo orientações legais explícitas para seu desenvolvimento a nível federal; entretanto, como percebido neste estudo, já existem muitas pesquisas que apresentam a relevância dessa concepção de trabalho, e de diretrizes que a regulamenta em alguns Estados e Municípios, favorecendo, além da escolarização dos estudantes com deficiência, a escolarização de todos os estudantes envolvidos nesse processo.

É importante destacar que a formação profissional é extremamente relevante para que as práticas educacionais inclusivas sejam promovidas, mas vale ressaltar, também, que as pesquisas apresentam dificuldades na tentativa de desenvolver um ensino colaborativo com profissionais que na formação inicial estudam superficialmente aspectos relacionados à Educação Especial Inclusiva, e ainda possuem resistência em desenvolver uma prática voltada para estudantes com deficiência (Scheider, 2017; Amaral, 2018; Silva, 2018). Nesse caso, a formação continuada aparece como um divisor de águas, principalmente em serviço, já que traz uma abordagem específica à realidade vivenciada em cada contexto escolar.

Considerando como imprescindível a formação docente, as autoras Araruna (2018) e Machado (2019) implementaram e analisaram o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores da sala de aula comum, propondo momentos de formação, planejamentos conjuntos e oficinas pedagógicas.

A partir das discussões e ações realizadas colaborativamente, observou-se as práticas pedagógicas colaborativas, que culminaram na percepção de que há uma necessidade de reestruturação dos horários para possibilitar o planejamento e momentos de encontro para estudos e colaboração.

Percebeu-se, também, que os professores têm condições de trabalho que muitas vezes inviabilizam esse planejamento, já que há uma sobrecarga de trabalho; porém, mesmo encontrando algumas barreiras, o trabalho colaborativo é visto como uma prática viável e fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

É perceptível que uma das dificuldades para promover o ensino colaborativo é a falta de tempo voltado para o planejamento conjunto, que além de ser um período

para orientar todo o trabalho a ser desenvolvido, também é um período propício para que se promovam momentos formativos, com estudos e discussões inerentes ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência. O planejamento bem delineado e aplicado traz grandes possibilidades para o desenvolvimento do ensino colaborativo.

É o que Capellini e Zerbato (2019) destacam ao mencionar a relevância do planejamento colaborativo, que viabiliza a troca de experiências e diálogos entre os professores, mesmo quando não estão juntos em todas as aulas da sala de aula comum. Para as autoras, o planejamento permite a promoção de práticas inclusivas, evidenciando que o ensino colaborativo, através dos planejamentos conjuntos, possibilita a formação em serviço, que para elas, atualmente é uma das estratégias mais eficazes de formação continuada, já que tem foco na especificidade de cada escola.

No que tange à categoria sobre o desenvolvimento do estudante, foram identificados quatro autores que se dedicaram a pesquisar o trabalho colaborativo, com foco no estudante. A princípio, destaca-se Pereira (2017) que verificou os efeitos de um programa de ensino individualizado em sala de aula regular, em formato de ensino colaborativo, por meio da Análise do Comportamento em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando que a colaboração entre a professora regente e a pesquisadora/educadora especial se desenvolveu da forma prevista nos estágios de colaboração, acreditando-se que, com mais tempo de trabalho colaborativo, seria possível alcançar todos os critérios de colaboração.

Jacob (2017) e Muniz (2019) estruturaram, em seus estudos, uma investigação sobre o desenvolvimento de estudantes com deficiência, por meio do trabalho colaborativo. Segundo os autores, foi possível identificar resultados que se voltam para a falta de articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum, a falta de tempo para a realização de adaptações e planejamento, voltado para os estudantes com deficiência, além de desencontros entre as políticas públicas e a prática diária, destacando-se a necessidade da formação continuada em serviço, voltada para o planejamento e adaptações.

Em seu trabalho, Santos (2018) estudou as implicações da tutoria por pares - modelo de trabalho colaborativo - analisando os efeitos gerados pelo auxílio dos colegas tutores na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de

Educação Física. Na realidade investigada, constatou-se maior participação do estudante com deficiência na realização das atividades motoras durante as aulas.

Mediante os aspectos supracitados, pode-se destacar que o desenvolvimento do estudante, categoria aqui abordada, está entrelaçado aos fatores que permeiam, principalmente, o planejamento, uma vez que para alcançar os objetivos propostos na escolarização dos estudantes é necessário planejamento para buscar metodologias, desenvolver recursos e ações capazes de atender às necessidades específicas do estudante com DI.

Mais uma vez, agora nesta categoria, o pouco tempo para o planejamento é delineado como uma dificuldade para o desenvolvimento do ensino colaborativo, esse que é um instrumento essencial que envolve articulação entre os professores, formação continuada, desenvolvimento de estratégias educacionais, avaliação, entre outros.

Conforme mencionam Vilaronga e Mendes (2014), os momentos de planejamento colaborativo são essenciais para o desenvolvimento de atividades, de acordo com o currículo comum, possibilitando um currículo acessível ao estudante com DI. Dessa forma, é visível a necessidade de promover políticas educacionais que valorizem o planejamento, principalmente de forma colaborativa, já que é um dos pontos mais relevantes que concerne ao ensino colaborativo, em prol da inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Quanto à categoria de gestão colaborativa, os trabalhos de Dias (2018) e Negrim (2019) discorreram sobre o papel do gestor no trabalho colaborativo e sua articulação com os docentes do ensino regular e da educação especial. Dias (2018) concluiu que ainda existem muitos desafios para o AEE, principalmente quanto à efetivação de uma cultura e de um gestor colaborativo, que se responsabilize por possibilitar e garantir o trabalho colaborativo.

Negrim (2019), por sua vez, obteve resultados que evidenciaram que o trabalho colaborativo entre gestão escolar e docente proporciona o desenvolvimento do processo de ensino, promovendo o protagonismo do estudante com deficiência e aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, o apoio da gestão escolar é de extrema importância para o sucesso do ensino colaborativo; de acordo com as pesquisas supracitadas o gestor

tem um papel fundamental nesse processo, já que ele deve apoiar os professores, ouvindo, dando suporte por meio de orientações, investimento em recursos materiais, contratação de profissionais especializados, além de fomentar e promover a acessibilidade curricular e momentos de formação continuada (Capellini; Zerbato, 2019).

A pesquisa desenvolvida por Nunes (2019) se enquadra na categoria de percepções sobre inclusão, destacando que essa autora identificou, por meio de relatos dos docentes da Educação Básica, as concepções favoráveis e desfavoráveis quanto à inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e obteve como resultado que as concepções favoráveis se sobressaíram e o trabalho colaborativo apareceu como ponto positivo à inclusão. Todavia, as concepções desfavoráveis carecem de intervenções, já que se trata de ideias antiquadas de que o estudante com deficiência nunca aprenderá.

Essa ideia pessimista que permeia a escolarização de estudantes com deficiência ainda é uma grande barreira a ser vencida nas escolas, e está atrelada à formação vaga desses profissionais, nos aspectos relacionados à Educação Especial, uma vez que desconhecem os processos que envolvem a aprendizagem desses estudantes e os instrumentos para estimular sua aprendizagem.

Como destaca Vigotski (2022) a criança com deficiência pode alcançar os mesmos objetivos que as crianças típicas, entretanto, através de caminhos diferentes. Para ele, apesar da deficiência trazer dificuldades na adaptação da criança, por ser uma deficiência que traz dificuldades para o desenvolvimento, também possibilita a organização indireta de diferentes formas de adaptação, buscando a compensação da deficiência.

Por fim, Pereira (2021) realizou uma pesquisa bibliográfica que se enquadra na categoria de pesquisas sobre o trabalho colaborativo. A autora buscou investigar, nas produções acadêmicas, como o trabalho colaborativo vem se delineando no contexto da escola inclusiva. Como resultado, percebeu que o trabalho colaborativo se encontra em diferentes pressupostos teóricos, constituindo ações relacionadas principalmente ao AEE e à formação docente inicial e/ou continuada.

A partir das análises dos trabalhos mencionados, anteriormente, foi possível identificar que os resultados apresentados nesses estudos destacam que ainda

existem muitas barreiras para a efetivação do ensino colaborativo, tais como a falta e a necessidade de definição do papel do professor de educação especial e do professor do ensino comum, frente ao processo ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Mas como é possível definir o papel de cada um desses profissionais nessas circunstâncias? Quais estratégias podem ser utilizadas para conscientizá-los sobre sua função ou sobre a função do outro? Essas questões necessitam de aprofundamento no intuito de favorecer o ensino colaborativo de qualidade para o desenvolvimento do estudante.

Outro aspecto a destacar como lacuna nessa revisão é visto quando algumas pesquisas trazem a importância de se fortalecer as ações colaborativas, mas há uma necessidade em se compreender como essas ações poderiam ser fortalecidas para melhor subsidiar esse processo. Além disso, alguns trabalhos apontam para a resistência do professor da classe comum, frente ao ensino colaborativo e para a falta de tempo para o planejamento.

Ao analisar esses resultados somos conduzidos a pensar como essas questões poderiam ser aperfeiçoadas, como o professor poderia modificar sua postura diante do ensino colaborativo ou como poderia se adequar o tempo para planejamento em meio a tantas tarefas que devem ser realizadas durante esses momentos.

Um fator que também vale destacar é a ampliação da oferta de formação continuada/em serviço, o que pode ser uma forma de conduzir os professores a reflexões sobre suas práticas. Todavia, essa formação necessita de revisão em suas estruturas, como a realização de oficinas práticas que deem subsídio para que os professores consigam desenvolver práticas e ações inclusivas, com o apoio do ensino colaborativo.

Ainda foi constatado que a maioria dessas pesquisas foi desenvolvida nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e ao tratar de disciplinas específicas, destacaram-se mais pesquisas envolvendo a disciplina de Educação Física, talvez por ser considerada uma área facilitadora da interação escolar. Também se pode destacar que a maioria dos trabalhos discutem a formação e o trabalho docente, entretanto, apenas os estudos de Paulino (2017) e Pereira (2017) apresentam o pesquisador como co-professor.

Mediante esses aspectos, o levantamento realizado no BDTD evidencia que, desde 2017, o pesquisador enquanto professor de educação especial, não aparece como co-professor desenvolvendo o ensino colaborativo com professores do ensino comum. Com isso, este trabalho de pesquisa versa sobre o ensino colaborativo realizado entre essa pesquisadora, atuando como co-professora, juntamente, a uma professora de Língua Portuguesa do ensino comum, em uma turma do sexto (6º) ano das Séries Finais do Ensino Fundamental.

Além disso, pode-se perceber que os termos referentes a esse tipo de apoio, mesmo que descrito seus aspectos, permanecem indefinidos em algumas pesquisas, não ficando clara qual a terminologia adequada, já que perpassa entre o trabalho colaborativo, ensino colaborativo, coensino, tutoria por pares e consultoria colaborativa.

Todavia, os estudos de Santos (2018) e Paulino (2017) exemplificam, com clareza, a tutoria por pares, classificando-a e utilizando-a como um dos modelos de trabalho colaborativo, no desenvolvimento das pesquisas. Outro termo visto poucas vezes foi a consultoria colaborativa, apresentada claramente, apenas, no trabalho de Oliveira (2017).

As pesquisas analisadas apontam que também houve uma evolução no emprego desses termos e na conceituação desse tipo de apoio, porém, utilizam trabalho colaborativo e ensino colaborativo/coensino como sinônimo. No entanto, neste estudo será utilizado o termo “ensino colaborativo” com a conceituação de Capellini e Zerbato (2019), que o definem como um serviço de apoio especializado ao estudante com deficiência, realizado pelo professor especialista em educação especial, em conjunto com o professor do ensino comum, na própria sala de aula comum. Esses profissionais dividem a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes da sala.

Além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi realizado um levantamento no Banco de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE-UFES), no mês de setembro de 2023, utilizando o recorte temporal de 2017 a 2023. Os trabalhos foram selecionados, inicialmente, pelo título que estivesse relacionado há algum campo da Educação Especial, seguindo foram analisados os resumos, sumários, introdução, objetivos, resultados e

as considerações finais. A partir dessa análise, quatorze (14) trabalhos mantiveram relação com o objeto desta pesquisa.

Quadro 02 – Relação de trabalhos selecionados na pesquisa, utilizando o Banco de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES)

| <b>Nº</b> | <b>Título</b>   | <b>Autor</b>                              | <b>Categoria / Ano de Defesa</b> |
|-----------|---|---|----------------------------------|
| 01        | A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas  | Ariadna Pereira Siqueira Effgen           | Tese / 2017                      |
| 02        | A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo                     | Fernanda de Araújo Binatti Chiote         | Tese / 2017                      |
| 03        | Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards      | Helen Malta Valladão                      | Dissertação/2017                 |
| 04        | Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados | Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto | Tese / 2018                      |
| 05        | Política estadual de educação especial no Espírito Santo: cartografando espaços locais  | Sônia Aparecida Alvarenga Vieira          | Tese / 2028                      |
| 06        | Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal           | Carline Santos Borges                     | Tese/ 2019                       |
| 07        | Colaboração na educação especial na perspectiva da inclusão: revisitando o conceito   | Alejandra Cesarina Rodriguez Paz          | Dissertação/2020                 |
| 08        | Processos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no Brasil e na Itália: um estudo comparado                                  | Karolini Galimberti Patuzzo Breciane      | Tese / 2020                      |
| 09        | Políticas públicas de inclusão escolar em ação: uma jornada comparada entre Brasil e Itália   | Renata Santos Venturini                   | Dissertação/2020                 |
| 10        | Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual: uma aposta na mediação pedagógica                            | Alice Pilon do Nascimento                 | Tese/2021                        |
| 11        | As relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso              | Márcia Maria Ferrari                      | Dissertação/2021                 |
| 12        | Atendimento Educacional Especializado no sistema comum de ensino: história, organização e operacionalização   | Patricia Santos Conde de Christo          | Tese/2022                        |
| 13        | Gestão escolar e educação especial: políticas e práticas nos Estados Unidos e Brasil  | Flávio Lopes dos Santos                   | Tese/2022                        |

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os trabalhos destacados no quadro acima correspondem a nove (9) teses e quatro (4) dissertações, com pesquisas envolvendo redes de ensino municipais e estadual do Espírito Santo, além de comparativos internacionais (Borges, 2019; Breciane, 2020; Venturini, 2020; Santos, 2022).

Para esta análise, os trabalhos foram organizados em cinco (5) categorias: (i) políticas públicas para Educação Especial, (ii) trabalho docente e as práticas pedagógicas inclusivas para a escolarização dos estudantes, (iii) formação de professores para a educação inclusiva, (iv) concepção sobre inclusão e direito a educação, (v) conceito de colaboração.

A primeira categoria abordando as políticas públicas para Educação Especial contemplou seis pesquisas. Duas delas em torno das políticas de educação da rede de ensino estadual do Espírito Santo (Chiote, 2017; Vieira, 2018), três pesquisas trouxeram comparativos internacionais com redes municipais capixabas (Breciane, 2020; Venturini, 2020; Santos, 2022) e um trabalho apresentou uma pesquisa envolvendo os quatro municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória (Christo, 2022).

Em sua pesquisa realizada em três escolas da rede estadual de ensino, Chiote (2017) analisou como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio tem se realizado, diante da implementação das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo. Sua pesquisa envolveu professores da sala comum e de educação especial, pedagogos e gestores da educação especial, em que foi possível verificar e reafirmar que a escolarização é primordial no processo de formação humana.

Chiote (2017) percebeu ainda, que as políticas educacionais permanecem atreladas a uma sociedade capitalista, como forma de manter a hegemonia burguesa, que apesar de um discurso positivo, ainda intensificam os processos de alienação em relação à formação dos estudantes e quanto ao trabalho dos professores, uma vez que secundariza o ensino de conteúdos escolares, destituindo a prática educativa.

Os apontamentos realizados por Chiote (2017) descrevem alguns desafios impostos a escolarização de alunos com deficiência, principalmente diante de políticas com discursos sedutores, que estão distantes da prática, assim como afirma Oliveira (2007) quando destaca que as Políticas de Educação Especial, na perspectiva

Inclusiva no Brasil, são compostas com formulações que atendem aos interesses do Estado, e que mesmo trazendo a importância da inclusão, em tempos de políticas neoliberais, não dispõem de recursos necessários para sua efetivação qualitativa na escola e que possibilite a escolarização dos estudantes com deficiência.

Essa desconexão das Políticas com a prática, também são apresentadas por Chiote (2017) quando evidencia que, apesar de conter o trabalho colaborativo na proposta de trabalho para a educação especial nas escolas da rede estadual, esse não acontece de forma sistematizada entre o professor de educação especial e o professor da sala de aula comum, se configurando de formas diferentes entre as três escolas pesquisadas.

Chiote (2017) ressalta que na primeira escola, a professora de educação especial, auxiliava os alunos, apenas, uma vez por semana nas aulas de física, na sala comum. Na segunda escola, a professora de educação especial tinha um planejamento conjunto com os professores regentes das disciplinas. Com um aluno na sala comum a professora auxiliava em momentos de experimentos, trabalhos em grupo e apresentações. Com o outro aluno o trabalho era realizado na sala de recursos. Assim como na terceira escola que, no momento da aula colaborativa, a professora atendia os alunos na SRM, quando eles ficavam agitados.

Esses são exemplos nítidos de como o trabalho não se delinea nos parâmetros das políticas e nem de forma, efetivamente, colaborativa. Esse contexto representa o que Mendes (2017) destaca, quando menciona atitudes que estabelecem que o aluno é da “Educação Especial”, que é do professor de educação especial, e não da escola. Esse equívoco vem se construindo, dia após dia, nos diversos contextos escolares, sendo ainda um grande desafio a ser superado.

É nesse viés que Chiote (2017) também identificou que, mesmo tendo uma proposta educativa para estudantes com deficiência no ensino comum, essa tem sido fragmentada com documentos orientadores que centralizam a educação especial no AEE, atribuindo a responsabilidade do ensino desses alunos ao professor de educação especial; e que diante dos objetivos de formação no ensino médio, não há superação das necessidades colocadas pelo “ter autismo”, crendo na impossibilidade de desenvolvimento e participação social produtiva desses alunos.

Assim como Chiote (2017), Vieira (2018) também desenvolveu sua pesquisa com a rede estadual de ensino do Espírito Santo, porém, no município de Cariacica. A autora cartografou as políticas estaduais de educação especial em ação, compreendendo seus desdobramentos na escolarização de alunos com deficiência. Ela também percebeu grandes fragilidades nas políticas de educação especial, tanto voltadas para a escolarização, como para a qualificação docente e as formas de atendimento.

A partir de sua pesquisa, Vieira (2018) constatou um descompasso entre as políticas de educação especial, apresentadas nos documentos orientadores, com aquelas praticadas nas escolas. Apesar disso, para a autora, ao conhecer as fragilidades apresentadas pelas políticas atuantes, essas, acabam dando lugar a novos fazeres, principalmente, em relação às ações formativas realizadas pela equipe de educação especial e pela superintendência regional, que são potências para o atendimento aos estudantes com deficiência.

A autora também destaca que na rede estadual, mesmo tendo pouco tempo destinado ao ensino colaborativo, esse “tem sido uma forma de ressignificar o trabalho da educação especial respondendo às demandas dos alunos público-alvo da educação especial na sala de aula comum” (Vieira, 2018, p. 111).

Com isso, ao vislumbrar a inclusão escolar dos estudantes com ou sem deficiência, o trabalho colaborativo é um formato de trabalho que vem ganhando espaço, com o passar dos anos, nos sistemas educacionais brasileiros, mesmo que ainda não tenha sido reconhecido nas políticas nacionais de forma explícita.

Um exemplo disso são as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial do Espírito Santo, publicadas, anualmente, desde o ano de 2021, que aos poucos foi dando forma ao trabalho colaborativo na rede, que já era previsto, apenas, na organização da carga horária do professor de educação especial, mas que já nas diretrizes de 2023, ganha espaço próprio, com documentações que organizam esse atendimento (Espírito Santo).

É visível que ainda é necessário que esse trabalho seja compreendido em toda a sua plenitude, e se expanda ainda mais, para que os professores envolvidos estejam cientes do compartilhamento de suas responsabilidades, uma vez que esse formato de trabalho é uma importante forma de favorecer os processos de inclusão e

escolarização dos alunos com deficiência, sem segregá-los e classificá-los como “alunos da Educação Especial”.

Ainda discutindo as políticas de Educação Especial, Venturini (2020), Breciane (2020) e Santos (2022) realizaram pesquisas comparativas entre alguns municípios do Espírito Santo com cidades internacionais. Venturini (2020) e Breciane (2020) desenvolveram suas pesquisas, no âmbito internacional, nas cidades de Sassari e Sardenha na Itália, já Santos (2022) realizou sua pesquisa internacional nos Estados Unidos.

O estudo de Venturini (2020) buscou compreender o processo de materialização das políticas públicas de inclusão escolar, com foco na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em uma escola de Sassari (Itália) e em uma escola em Guarapari (Brasil). A autora apresentou os resultados de sua pesquisa em três eixos, o primeiro foi sobre inclusão, destacando que há um alinhamento entre Brasil e Itália no âmbito das escolas pesquisadas, tendo como foco as adaptações e reinterpretações sobre inclusão.

No eixo sobre o planejamento, também, foi encontrado um alinhamento das práticas de avaliação, uma vez que consideram o desenvolvimento dos alunos, a partir das proposições do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano de Ensino Individual (PEI). Entretanto, no eixo do trabalho colaborativo, não foi encontrado alinhamento entre os dois países, tanto em relação às políticas que orientam quais são os sujeitos envolvidos nesse processo, como sobre a interpretação das práticas desenvolvidas no trabalho colaborativo.

Já Breciane (2020) buscou cartografar a materialização das políticas públicas de Educação Especial, de forma comparativa, com os municípios de Cariacica e Serra, no Brasil com Sassari/Sardenha na Itália. Por meio de sua pesquisa, evidenciou que ambos os municípios buscam assegurar diferentes tipos de suporte e apoio pedagógico aos estudantes público da Educação Especial.

Na Itália as ações intersetoriais vêm avançando, já no Brasil, apesar de ser garantido na legislação, ainda se encontra em conflito em sua materialização. Quanto ao AEE, esse é potencializado quando ofertado na escola pública, e se delinea de diferentes formas nos municípios pesquisados, assim como o trabalho colaborativo que, apesar de diferente nas três redes, tem sido identificado com

grande potencial para o processo educacional dos estudantes público da Educação Especial.

Seguindo os estudos comparados internacionalmente com o Brasil, temos o de Santos (2022), que desenvolveu sua pesquisa em escolas de educação básica no município da Serra, no Espírito Santo (BR) e no distrito de Framingham, no estado de Massachusetts (USA). O autor analisou a interdependência da política pública de Educação Especial e da gestão escolar na garantia do direito à escolarização de estudantes público da Educação Especial em escolas de educação básica, no Brasil e Estados Unidos.

Como resultado ele identificou que nos Estados Unidos a Educação Especial é abordada como um serviço com etapas, ferramentas e prazos previstos em lei federal. Já no Brasil, trata-se de uma modalidade de ensino ofertada de acordo com cada ente responsável.

Quanto à gestão escolar, Santos (2022) observou que tanto o Brasil como os Estados Unidos apresentam conflitos na concretização da Educação Especial, quanto a formação dos gestores e profissionais da escola, tendo dificuldade em organizar a demanda com a quantidade de profissionais disponíveis.

Santos (2022) também identificou diferenças entre os dois países, quanto a intersetorialidade, sendo essa uma realidade nos Estados Unidos, mas que no Brasil ainda carece de políticas públicas mais efetivas. Além disso, os dois países buscam o desenvolvimento do trabalho colaborativo, entretanto, carecendo de melhorias nas duas realidades.

Christo (2022), por sua vez, analisou a oferta do AEE pelo sistema comum de ensino, na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais nas redes de ensino dos quatro municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória (Serra, Vila Velha, Vitória e Cariacica). Como resultado, identificou que o AEE, por meio do trabalho colaborativo e no contraturno, necessita ser compreendido como uma ação que deve ser desenvolvida de forma integral na escola.

Além disso, percebeu que a participação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial na escola comum é uma condição imprescindível para emancipação e formação humana dos estudantes; e que o conhecimento dos gestores sobre as questões que norteiam a educação especial é uma condição

necessária para promover, efetivamente, a inclusão escolar, de acordo com a oferta, organização e operacionalização do AEE, através do trabalho colaborativo e no contraturno, sem tratar-se de um ensino substitutivo.

No que se refere à categoria sobre o trabalho docente e às práticas pedagógicas inclusivas para a escolarização dos estudantes, quatro trabalhos se destacaram, entre eles a pesquisa de Valladão (2017), que através de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, analisou os dilemas, desafios e possibilidades do trabalho docente em uma turma do quarto (4º) ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória/ES, que conta com matrículas de um aluno com TEA/DI e um aluno com Síndrome de Edwards<sup>2</sup>.

A autora buscou conhecer o processo de ensino-aprendizagem, compreender a concepção de inclusão, o compartilhamento de responsabilidades e analisar as avaliações relacionadas às práticas pedagógicas, além de atuar em contexto, buscando construir, colaborativamente, práticas pedagógicas voltadas para a turma e, em especial, para os alunos com diagnóstico de TEA/DI e Síndrome de Edwards.

Suas reflexões tiveram como base Lev Semenovitch Vigotski (1989) e Norbert Elias (1994), sendo que foi possível constatar a importância da relação de interdependência e envolvimento de todos os profissionais da escola no processo de inclusão; Valladão (2017) identificou, ainda, a necessidade da ressignificação das práticas colaborativas, compreendendo o trabalho colaborativo como uma prática importante, junto às formações continuadas e a aplicabilidade das legislações vigentes para o processo de inclusão escolar dos alunos.

No intuito de compreender o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência, Ferrari (2021) realizou uma pesquisa em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede municipal de educação de Vitória – ES. Seu trabalho teve como base a Psicologia Sócio-Histórica, a partir de Vigotski, conduzindo a perceber, diante dos resultados, que as relações interpessoais são imprescindíveis para a escolarização e inclusão dos alunos com e sem deficiência.

---

<sup>2</sup> Síndrome genética resultante de [trissomia](#) do [cromossomo 18](#).

A autora também identificou muitas dificuldades para o processo das relações interpessoais, principalmente quanto ao planejamento e o diálogo, e quanto as informações sobre os alunos com deficiência ou não.

Em seu trabalho Ferrari (2021) traz uma abordagem das relações interpessoais, destacando a importância de seu desenvolvimento entre os alunos e com os professores. Conforme a autora destaca, para possibilitar o desenvolvimento de ambos, as relações interpessoais fazem parte das atividades externas que conduzem o indivíduo à internalização do conhecimento, uma vez que “para Vigotski o sujeito se apropria dos conhecimentos por meio da relação com o outro” (Ferrari, 2021, p.55).

Nessa perspectiva, pode-se considerar que as relações interpessoais têm papel importante no processo delineado pelo ensino colaborativo, já que esse propõe a colaboração entre o professor de educação especial e do ensino comum, e constrói relações entre os alunos e professores.

Essas relações influenciam nos aspectos inerentes ao ensino colaborativo como a qualidade da comunicação, a construção de confiança, o apoio mútuo, a resolução de conflitos, a promoção da diversidade e inclusão, a motivação dos alunos e o desenvolvimento de habilidades sociais (Capellini; Zerbato, 2019).

Por sua vez, Effgen (2017) através de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscou, em diálogo com as políticas públicas instituídas pela rede estadual do Espírito Santo, e por meio do trabalho colaborativo, a construção de práticas pedagógicas para escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os resultados da pesquisa conduziram a autora a perceber que as práticas pedagógicas podem se tornar um meio eficaz para assegurar o acesso ao conhecimento no ambiente escolar, e que a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento do aluno, uma vez que a atuação contínua de um apoio pedagógico, em sala de aula, possibilitou a implementação de práticas pedagógicas variadas, construindo um ambiente com a colaboração de dois professores, impulsionando o aprendizado e o desenvolvimento do aluno com autismo e dos demais alunos.

Para Effgen (2017, p.128) “o trabalho colaborativo, além de apoiar pedagogicamente o fazer em sala de aula, se constitui em um espaço-tempo de aprendizagens múltiplas aos envolvidos – pois um ambiente de troca é um espaço de formação”. Entretanto, apesar de perceber os resultados positivos desse apoio, seus estudos também evidenciaram que a carga horária destinada para o trabalho colaborativo, não é suficiente para atender à demanda que é apresentada ao professor de educação especial, impossibilitando um trabalho efetivo.

Pensar o trabalho colaborativo requer engajamento da equipe escolar, porém, também é importante que as políticas públicas direcionem os sistemas de ensino a se organizarem para que, de fato, possibilitem esse trabalho, incluindo a reavaliação de demandas atribuídas aos professores, que como apontado por Chiote (2017) secundarizam o trabalho do professor, ocupando mais tempo e impossibilitando que o trabalho docente seja, de fato, voltado para os processos em sala de aula, como os momentos de planejamento de estratégias e métodos para o desenvolvimento dos conteúdos, para garantir equidade de acesso ao currículo para todos os alunos.

Esses momentos são extremamente importantes para promover um ensino e ações inclusivas de forma efetiva, conforme destaca Nascimento (2021, p.59) “a escola precisa construir diálogos e sistematizar o planejamento com diferentes profissionais da educação para o fortalecimento das práticas pedagógicas”.

Assim, por meio de sua pesquisa de doutorado, que teve por objetivo analisar os processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização, Nascimento (2021), também identificou a importância de garantir condições de trabalho e políticas públicas que favoreçam a inclusão e escolarização dos alunos com deficiência.

A partir de sua pesquisa, a autora enfatizou a necessidade de promover uma organização escolar em que os professores e pedagogos possam dialogar e fortalecer a dinâmica dos planejamentos, já que, muitas vezes, no decorrer da pesquisa foi apontada a necessidade de planejamento “pelas professoras regentes que não se sentiam apoiadas por essas “redes” dentro da escola” (Nascimento, 2021, p.229).

Nascimento (2021) também identificou a importância da função do professor, e da participação dos colegas de classe no desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Além disso, para promover a leitura e a escrita dos alunos, a autora percebeu como imprescindível o desenvolvimento das funções psíquicas da linguagem, da percepção e da atenção voluntária.

Para a autora, é importante trabalhar “a partir das especificidades de cada educando com vistas à superação, mas o trabalho pedagógico não pode estagnar frente à condição da patologia” (Nascimento, 2021, p.60). Essas perspectivas vão ao encontro à ideia de compensação, que é apresentada por Vygotsky (2022) como formas de buscar vias alternativas para o desenvolvimento das funções psíquicas.

Nesse caso, a criança deve ser estimulada a aprender novas habilidades, e a adaptação ou a disposição de recursos e metodologias diversas pode conduzir a criança a superar os limites ocasionados pela patologia. Assim, é imprescindível que os professores disponham de um planejamento bem delineado para promover ações que possibilitem o rompimento da ideia de não aprendizagem.

Percebendo a importância dos processos formativos para o desenvolvimento dos profissionais de educação, essa categoria discorre sobre a formação de professores para a educação inclusiva, dando destaque ao trabalho de Borges (2019) que através de estudos comparados em educação, buscou “compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Especial que atuam no âmbito da educação inclusiva, na educação básica em Vitória/Brasil e em Lisboa e Sintra/Portugal, pela via da formação continuada”.

Como resultados de sua pesquisa, a autora identificou que os momentos formativos são imprescindíveis para o desenvolvimento do professor, bem como para suas práticas pedagógicas. Além disso, quanto à formação inicial, Borges (2019) destaca a importância das formações que reconheçam e promovam os saberes pedagógicos consolidados na área da Pedagogia.

Sobre a formação continuada, que decorre da formação inicial, a autora entende que é essencial englobar conteúdos sobre os fundamentos da educação e sobre os conhecimentos que são necessários desenvolver no AEE. Já em relação às formações continuadas em serviço, Borges (2019) enfatiza a necessidade de centralizá-las nos desafios e possibilidades do ambiente educacional e direcioná-las à concepção de que todos aprendam.

Diante dos dados, a pesquisadora também reconheceu a importância de expandir a rede de colaboração entre a equipe escolar. Também surgiram dois eixos de ações pedagógicas, sendo o primeiro o “trabalho colaborativo”, identificando que nos dois países, os professores consideram que as discussões de ideias entre eles, assim como as conversas nos intervalos sobre o processo de escolarização dos estudantes, são elementos integrantes do trabalho colaborativo (Borges, 2019).

O segundo eixo, refere-se ao Plano Educativo Individualizado/Plano de Trabalho, evidenciando o reconhecimento, por parte de ambos os países, da necessidade e relevância desse documento como “organizador e sistematizador das ações pedagógicas dos estudantes público da Educação Especial ou com necessidades educativas e educação” (Borges, 2019, p.269).

Diante das evidências apresentadas por Borges (2019), é perceptível que a formação docente inicial e continuada/em serviço, impulsiona o progresso educacional, sendo um fator, extremamente, relevante para promover um trabalho articulado que possibilite, além do desenvolvimento profissional, o realinhamento da prática docente para a escolarização dos estudantes com deficiência, de acordo com o princípio da educação inclusiva, conforme destacado pela própria autora.

Ao discutirmos sobre a quarta categoria, que apresenta a concepção de inclusão e o direito à educação, evidencia-se a pesquisa desenvolvida por Hernandez-Piloto (2018), que através de uma pesquisa exploratória realizada com professoras especializadas e gestores de educação infantil, educação especial e de formação, analisou os conceitos de inclusão escolar e de direito à educação de crianças público da educação especial na educação infantil.

A partir das análises documental e bibliográfica, além da realização de grupo focal e entrevista com os participantes da pesquisa, a autora notou a importância de evoluir na concepção do direito à educação especial de qualidade. No entanto, ao abordar a educação especial, numa perspectiva inclusiva, emancipadora e libertadora, ela percebeu, também, a necessidade de um aprofundamento que vise fortalecer a formação, facilitando a integração entre as concepções específicas e, de maneira mais ampla, entre educação, direito à educação e inclusão escolar.

Hernandez-Piloto (2018), destaca que o município de Vitória tem avançado quanto ao acesso das crianças na educação infantil e nas matrículas de alunos público da

educação especial, além de aplicar investimentos para oferta de formação continuada, principalmente para os professores especializados, porém, a pesquisa evidencia uma dificuldade quanto a compreensão, dos professores e demais profissionais da equipe escolar sobre o trabalho que os professores desempenham frente à educação especial, ressaltando, também, muitas dificuldades em relação à disponibilização e realização dos serviços de apoio, apesar de haver a existência e o incentivo ao trabalho colaborativo.

Segundo a autora “as professoras relatam dificuldade na compreensão, sobre o trabalho docente a ser desenvolvido, sobre suas atribuições e sobre as tensões na oferta e na execução dos serviços de apoio” (Hernandez-Piloto, 2018). Assim, compreender suas atribuições diante do trabalho com estudantes com deficiência ainda é um grande desafio para os professores e para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, principalmente quando não há orientação e apoio aos profissionais que, muitas vezes, não sentem segurança para desempenhar um bom trabalho, na incerteza se o está realizando da forma correta.

Esse é um fator preponderante que deveria ser considerado pelos sistemas de ensino, essencialmente com a oferta de formação continuada/em serviço que se estenda, também, aos professores da sala comum e demais profissionais que compõem o ambiente escolar, já que todos desempenham papéis importantes para escolarização e inclusão dos estudantes.

Dessa forma, Hernandez-Piloto (2018) ressalta essa importância na ampliação dos processos formativos a todos os profissionais da educação infantil que atuam na perspectiva inclusiva, principalmente mediante às concepções desses profissionais sobre o direito à educação e quanto à inclusão das crianças indicadas à educação especial, em que priorizam com mais ênfase as causas orgânicas em detrimento das culturais para o desenvolvimento desses alunos.

Para a autora é imprescindível que as políticas de educação especial e infantil englobem os processos formativos direcionados a todos os profissionais, abrangendo as concepções inerentes ao direito à educação e à inclusão escolar dos alunos público da educação especial.

As concepções que permeiam o campo da educação especial ainda carecem de desenvolvimento entre os docentes e demais profissionais da educação, para que

muitos paradigmas com viés capacitista sejam rompidos, uma vez que os processos inclusivos e de escolarização de estudantes com deficiência necessitam evoluir e receber aprimoramentos que sejam favoráveis e atendam à demanda e necessidade desses estudantes, que aos poucos tem ganhado seu espaço com a garantia de matrícula no ensino regular. Entretanto, a matrícula condiciona ao direito à inclusão e escolarização, como um direito para todos e previsto na política nacional.

A partir da análise das pesquisas, é possível perceber que o ensino colaborativo tem sido disseminado nas propostas de educação especial, na perspectiva inclusiva no Brasil e aparece como um trabalho favorável ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência. De acordo com Paz (2020), na educação especial brasileira, a colaboração abrange diversas formas de interação, sendo imprescindível uma análise das condições estruturais que impactam na concepção da colaboração e moldam sua aplicação prática na realidade brasileira.

Mediante esses aspectos, a última categoria dialoga com o trabalho de Paz (2020), que reexaminou o conceito de colaboração entre os professores como contribuição à inclusão escolar do aluno público da educação especial. Por meio de uma análise documental sobre os movimentos históricos, políticos, sociais e econômicos que deram forma ao conceito de colaboração, e a partir das pesquisas incluídas na coletânea do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) a autora realizou um estado de conhecimento sobre colaboração.

Diante de suas análises, Paz (2020) destaca que apesar da colaboração nos documentos legais brasileiros ser direcionada à garantia de aprendizagem dos estudantes público da educação especial, sua pesquisa demonstrou que no contexto brasileiro a colaboração não é empregada conforme os formatos originais, isto é, nos modelos de ensino em equipe, consulta colaborativa, ensino colaborativo, entre outros.

Segundo Paz (2020), o conceito de colaboração está engendrado à lógica do capital, uma vez que a colaboração é entendida como um “valor-fetichado” ligado à organização do trabalho em equipe, com características que norteiam a produtividade, direcionando a manipulação física e mental dos docentes.

Para a autora, é necessária a superação da ideia de competência individual, principalmente por meio da formação docente para o trabalho coletivo, conduzindo

os docentes a desenvolver a consciência da importância de seu trabalho para a formação de sujeitos com consciência crítica.

A pesquisa apresentada por Paz (2020) nos conduz a refletir sobre as premissas do ensino colaborativo, que a princípio, tem ideia para este modelo de ensino, o trabalho desenvolvido em equipe, isto é, a colaboração entre os professores para garantir a escolarização dos estudantes com deficiência.

Ao analisar termos e ações, destacadas em algumas pesquisas como necessárias para promover o ensino colaborativo, como as pesquisas de Costa (2017) e Carvalho (2018), quando ressaltam a importância do “voluntarismo”, submete-se a ideia apresentada por Paz (2020), que a colaboração na realidade brasileira se relaciona à lógica toyotista, “capturando” a subjetividade, exigindo “que os professores coloquem seus saberes em ação e habilidades fundamentados nos valores-fetice da “colaboração”, “criatividade” e “voluntariedade” para encontrar soluções que sejam abrangentes e eficazes” (Paz, 2020, p.50).

Capellini e Zerbato (2019) ressaltam que o voluntarismo é importante para que o ensino colaborativo seja bem-sucedido, e esse inicia-se quando os professores aceitam realizá-lo voluntariamente. Nesse caso deve haver vontade própria por parte dos professores para se estabelecer esta colaboração. No entanto, apesar de ser importante que o professor tenha disposição e motivação para o ensino colaborativo, a ideia de voluntariedade oculta o trabalho bem desempenhado pelos professores, já que o compromisso com a escolarização dos estudantes com deficiência, também faz parte de seu trabalho, e não pode se valer de um trabalho voluntário, relacionado à produtividade da educação.

Esse conceito só faz endossar que não há comprometimento da maioria dos professores com a aprendizagem dos alunos com deficiência, engajamento em suas responsabilidades, e cumprimento do dever, fazendo-se necessário que as políticas se delineiem, claramente, sobre a colaboração entre os professores para a escolarização dos estudantes com deficiência, para que essa seja uma função bem desempenhada por eles e não um trabalho que remete a um “favor”.

Dessa forma, diante do que discutimos até aqui, pode-se considerar o ensino colaborativo como essencial à inclusão escolar dos estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que carece de orientação e abordagem mais profunda, no

contexto das políticas públicas educacionais, discorrendo sobre sua relevância e estruturação, assim como a necessidade formativa dos professores que atuam nas escolas comuns.

Pensando o ensino colaborativo de forma, extremamente, relevante à inclusão escolar, na próxima seção será apresentada a base teórica que orienta este estudo, destacando aspectos das políticas públicas educacionais no que tange o AEE e a inclusão escolar, a conceituação e importância do ensino colaborativo, além da abordagem histórico-cultural para a inclusão escolar.

### 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO COMUM

Neste capítulo é apresentado o aporte teórico que subsidiou a pesquisa, iniciando pela apresentação do AEE e sua importância no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, bem como os elementos que, ainda, necessitam serem considerados para o seu funcionamento. Em seguida é abordado o ensino colaborativo como uma proposta de articulação entre professores de educação especial e professores da sala comum, visando contribuir para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Por fim, considerando-se os sujeitos dessa pesquisa, uma seção é dedicada à discussão da deficiência intelectual e do ensino colaborativo, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

#### 3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Nos últimos anos a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, tem sido reconhecida e implementada nos sistemas educacionais, considerando o direito à escolarização e a inclusão do Público da Educação Especial que, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, no § 1º do art. 1º, se refere aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD)<sup>3</sup>, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011). Nesse viés, a LDBEN, Lei nº 9.304/1996, também destaca em seu art. 58 que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p. 39).

Nesse sentido é possível ressaltar que a legislação brasileira apresenta leis que sustentam o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, preferencialmente no ensino regular, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação

---

<sup>3</sup> Mais recentemente, denominado de transtornos do espectro autista (INEP, 2020).

Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), entre outras.

Como ressalta Mendes (2006), essas leis e diretrizes têm como base o princípio da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, evidenciando que no Brasil há uma evolução no aparato normativo que regulamenta e sustenta a educação especial na perspectiva inclusiva, sendo possível perceber a evolução das percepções e atitudes em relação às pessoas com deficiência. Assim, pode-se ressaltar que o percurso da educação especial, especialmente no contexto brasileiro, é caracterizado por transformações significativas ao longo do tempo.

Em relação às normas e leis que regulamentam a educação especial no contexto brasileiro, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), estabeleceu a educação como um direito fundamental de todos e determinou que o Estado deveria garantir o AEE aos alunos com deficiência.

O texto constitucional enfatiza em seu art. 208, no inciso III, o dever do Estado em garantir o “AEE aos portadores de deficiência<sup>4</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino”. Diante dessa orientação, apesar da tentativa em se alinhar aos princípios inclusivos, indicando a intenção em possibilitar condições adequadas para a escolarização de todos, o documento não traz orientações específicas sobre a organização do AEE, apenas menciona sua garantia como dever do Estado.

Segundo os apontamentos de Sigolo, Guerreiro e Cruz (2010, p. 175):

[...] a Constituição de 1988 ampliou a questão destacando o alunado, o tipo de atendimento e o lócus preferencial (item III do art. 208), mencionando a Educação como um direito de todos, a gratuidade do ensino público e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A Lei nº 8.069 sancionada em 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, também estabelece a oferta do AEE, em seu art. 54, mencionando que é dever do Estado assegurar o AEE, preferencialmente em escolas regulares, para pessoas com deficiência. Além disso, o art. 55 reforça essa obrigação ao determinar que pais ou responsáveis têm a responsabilidade de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino, fortalecendo os dispositivos legais, citados anteriormente.

---

<sup>4</sup> Termo utilizado no texto original.

Adotada em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), destaca princípios fundamentais para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular e torna-se um marco na trajetória de luta pela inclusão escolar.

Esse documento, enfatiza a importância da educação inclusiva ao promover o acesso de todas as crianças à escola regular, independente de suas condições, ressaltando, também, a necessidade de adaptação das escolas para atender as necessidades dos alunos, rejeitando qualquer forma de discriminação, com base na deficiência (UNESCO, 1994).

Assim, a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca a relevância da matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender juntos com seus colegas sem deficiência.

Entretanto, ainda no ano de 1994, no Brasil foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração instrucional, em que apenas os alunos com condições de acompanhar, integralmente, o currículo regular e o ritmo dos alunos sem deficiência poderia frequentar a classe comum.

A política, ao manter padrões uniformes de participação e aprendizado, não promoveu transformação nas práticas educacionais para reconhecer as diversas potencialidades de aprendizagem no contexto do ensino regular, resultando na manutenção da responsabilidade da educação dos estudantes com deficiência, exclusivamente, à educação especial (Brasil, 2008).

É perceptível como a responsabilidade dos processos escolares que envolvem os estudantes com deficiência ainda recaem, em demasia, sobre a Educação Especial. No decorrer dos anos, esta ideia ainda é muito forte entre os profissionais da educação, vinculando essa responsabilidade, somente, aos profissionais da Educação Especial, como se o aluno não fosse da escola, apenas da Educação Especial (Mendes, 2017).

Entretanto, essa ideia pode estar associada ao fato de que esses alunos e professores tomaram maior proporção nas escolas a partir da PNEEPEI (Brasil, 2008), evidenciando, que apesar de já se terem passado 15 desde a implementação da política, o processo de inclusão ainda continua, retratando que ao referir-se à educação, os processos de implementação e transformação são longos.

A constituição do ser professor de Educação Especial, também está em processo de construção, e a escola ainda não domina todas as circunstâncias que envolvem a inclusão escolar, e se apegam, apenas, à figura do professor de Educação Especial, ou muitas vezes ao profissional de apoio/cuidador para responsabilizar pelos estudantes com deficiência.

Apesar dessas dificuldades relacionadas às responsabilidades quanto a inclusão escolar e o papel de cada profissional nesse contexto, muitas pesquisas também têm apresentado que o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência tem evoluído, alcançando ações e práticas exitosas que envolvem as equipes escolares como um todo, tanto os professores regentes das salas regulares, gestores, professores da educação especial, profissionais de apoio/cuidadores (Effgen, 2017; Pereira, 2017; Carvalho, 2018; Muniz, 2019).

Reforçando e vislumbrando o processo inclusivo dos estudantes com deficiência de uma forma qualitativa no sistema educacional, a LDBEN publicada em 1996 (Brasil, 1996) traz em seu art. 59, que os “sistemas de ensino” devem assegurar aos estudantes público da educação especial: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p.40).

Esse direcionamento ressalta a intenção em buscar equidade e a promoção de ambientes educacionais que reconheçam e atendam à diversidade, contribuindo para a inclusão efetiva de todos os alunos.

A partir dessas especificidades, é possível perceber que a educação especial atual já não está relacionada às práticas pedagógicas, dissociadas daquelas desenvolvidas pela educação regular, diferente de alguns anos atrás, em que os estudantes com deficiência eram segregados, ficando fora das escolas e salas regulares (Miranda, 2015a).

A LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), trouxe avanços significativos para a educação especial no Brasil, reforçando, principalmente, a ideia de direito à educação inclusiva, ofertada nas unidades públicas (Marques, 2021).

Além disso, a LDBEN/1996 reconhece que as pessoas com deficiência têm direito a serviços e recursos educacionais que favoreçam seu pleno desenvolvimento. Isso inclui a disponibilidade de profissionais especializados, materiais adaptados,

tecnologias assistivas e suportes necessários para que esses estudantes possam participar ativamente da vida escolar e desenvolver suas potencialidades (Rogalski, 2010).

Segundo aponta Romanelli (2003) um dos principais avanços proporcionados pela LDBEN/1996 é o reconhecimento do direito à educação inclusiva, estabelecendo que as pessoas com deficiência têm o direito ao acesso à escola regular, com garantia de AEE.

Isso significa que as escolas devem estar preparadas para receber e atender a diversidade de alunos, dispondo de métodos e recursos para garantir a inclusão de todos, incluindo como destacado no inciso III do art. 59 da LDBEN (Brasil, 1996, p.27) a atuação de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Esse fragmento da Lei destaca a importância da formação continuada, ao referir-se à necessidade de professores capacitados, tanto para o ensino regular como para o AEE.

De acordo com Kassir (1999), outro aspecto a destacar presente na LDBEN/1996, é quando menciona que a oferta de educação especial deve ser feita, “preferencialmente”, na rede regular de ensino, buscando a inclusão desses estudantes em salas de aula comuns, prevendo, caso necessário, a oferta de classes e escolas especializadas, desde que isso seja considerado o melhor caminho para o atendimento educacional das pessoas com deficiência.

É perceptível que a LDBEN/96 (Brasil, 1996), é extremamente relevante no contexto educacional brasileiro, porém, mesmo que de forma superficial reafirma o espaço que as instituições especializadas possuem em relação à escolarização dos estudantes com deficiência, quando deixa brechas em relação à oferta da educação especial “preferencialmente” no ensino regular.

Passando-se alguns anos, assim como evidencia-se Marques (2021), em 1999, a partir do Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora

de deficiência<sup>5</sup> (Brasil, 1999), criou-se a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Segundo Dicher e Trevisam (2015) a criação da CORDE foi de um órgão governamental, cujo objetivo era promover ações e políticas voltadas para a integração das pessoas com deficiência na sociedade.

Observa-se, portanto, que a legislação brasileira "não destoou da evolução que se efetiva quanto à preocupação social e jurídica no que diz respeito à pessoa com deficiência" (Dicher; Trevisam, 2015, p. 18). Assim, compreende-se, com base nas explicações apontadas por Dicher e Trevisam (2015), que quando um país se intitula democrático, assim como ocorre com o Brasil, isso implica que o Estado deve se basear em princípios fundamentais, assim como: a liberdade, a igualdade, a justiça e o respeito pelos direitos humanos.

Desse modo, quando se reconhece a dignidade da pessoa humana tem-se um valor intrínseco a esses princípios democráticos, pois reconhece-se a importância e o valor inerentes a cada ser humano, independente da sua origem ou especificidades.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no intuito de consolidar princípios importantes para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais - termo utilizado nesse período.

Essas diretrizes conforme salienta Christo (2022, p. 63), enfatizam "a inserção gradual dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial na classe comum, na classe especial, na sala de recursos, na escola especial, em classe hospitalar e atendimento domiciliar". Ainda segundo a autora, as diretrizes limitam o acesso dos estudantes à escola comum, pautando-se nos comprometimentos físicos, cognitivos ou sociais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), apresentam ainda a Educação Especial como uma modalidade da Educação Básica, sendo um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços especiais.

---

<sup>5</sup> Termo utilizado na época que esta política foi instituída.

Também trás o professor de educação especial como referência, atuando na sala de aula comum e na sala de recursos. Apesar desse caráter voltado para o modelo médico da deficiência, as diretrizes (Brasil, 2001, p.02) já apresentavam a “atuação colaborativa do professor especializado em educação especial” como um serviço realizado nas classes comuns.

Essas diretrizes também estão condicionadas ao neoliberalismo, uma vez que em seu art. 4º, cita termos como: “inserção” na vida social, “habilidades e competências”, “capacidade” de participação social” (Brasil, 2001). Mesmo buscando promover a inclusão dos alunos com deficiência, é possível perceber muitos elementos associados à lógica do capital humano, com menções sobre “professores capacitados”, “desenvolvimento de competências” e “capacidade”, o que permite associar que essas características estão ligadas à ideia de produtividade.

Nesse sentido, essa Resolução, “ignora o papel social da escola e não atribui continuidade da garantia do direito à educação na escola comum”, já que baseia-se em concepções que abrangem conceitos segregadores, como a lógica do capital e o modelo médico da deficiência ao limitar o acesso à escola regular, de acordo com as capacidades e comprometimentos dos estudantes com deficiência (Christo, 2022, p. 64).

Esse viés conduz à permanente valorização das instituições especializadas, em que as normativas, mesmo enfatizando a necessidade da inclusão no ensino regular, não se desvinculam dessas instituições. Assim, a educação inclusiva permeia caminhos sociais históricos, que apresentam uma sociedade baseada no mercado gerador de desigualdades sociais e exclusão das minorias. Dessa forma, buscando minimizar a ideia de desigualdade e exclusão, há uma tendência em produzir discursos e organização política, voltados à ideia de inclusão (Oliveira, 2007).

Como citam Bezerra e Araújo (2013, p.576), ressoa nessas leis o ideário inclusivista em educação, uma vez que “este discurso pela inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, quando visto a luz dos interesses hegemônicos, é uma variante sociopolítica do reformismo inerente à pós-modernidade”.

Diante desses aspectos, as políticas públicas educacionais, tem se delineado em prol da inclusão escolar das pessoas com deficiência. Nesse sentido, Kassar (2012, p. 841) ressalta que:

[...] a despeito de preocupações com processos discriminatórios, escolas especializadas são serviços que demandam recursos volumosos por parte dos cofres públicos. Este aspecto é reconhecido em diferentes documentos orientadores da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) para atendimento a pessoas com deficiências e consiste em uma das justificativas para que a matrícula de alunos com deficiências em escolas comuns seja adotada como prioridade nos chamados “países em desenvolvimento”.

Apesar de um histórico de lutas pela inclusão das pessoas com deficiência, principalmente, em relação ao acesso e permanência no ensino regular, é perceptível que as instituições especializadas ainda apresentam grande força e atuação no cenário brasileiro, disputando os recursos públicos com as escolas regulares, principalmente no que tange o AEE.

Como apresenta França e Prieto (2018, p.282) em 2007 foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei nº 11.494 de 20 de julho de 2007, que em sua versão final acrescentou “as matrículas da educação infantil e as da educação especial da rede conveniada sem fins lucrativos, garantindo a participação de verba públicas nas instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva na educação especial”.

Alguns anos mais tarde, já em 2020, é instituída a Lei nº 14.113 de 25 de dezembro, que revoga a Lei nº 11.494 de 20 de julho de 2007 (Brasil, 2020), sem deixar de lado a distribuição de recursos para as instituições especializadas.

Mais uma vez a legislação brasileira avança quanto ao incentivo à inclusão escolar das pessoas com deficiência, mas sem deixar de se associar às instituições especializadas. Assim, observamos a existência de lacunas nas leis, para que essas instituições tenham alguma abertura, no âmbito da educação escolar no Brasil, mesmo não sendo reconhecidas como instituições escolares.

Comumente no Brasil, há uma excessiva formulação e revogação de leis, de acordo com Mészáros (2008, p.26) as reformas educacionais servem para remediar os efeitos da lógica capitalista, isto é, corrigir “os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados”.

Avançando um pouco mais, visando assegurar os direitos das pessoas com deficiência, com base no princípio fundamental da dignidade humana, em 2006 foi

promovida a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Dicher; Trevisam, 2015).

Conforme explicam Dicher e Trevisam (2015) esses documentos foram assinados pelo Brasil no ano de 2007, aprovando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, através do decreto legislativo nº 186/2008, ratificando-a em 2008 e promulgando-a, finalmente, através do decreto Federal nº 6.949/2009.

Essa convenção, conforme as explicações dos autores supracitados, trouxe uma verdadeira mudança de paradigma ao abordar a pessoa com deficiência. Em seu primeiro artigo reconhece quem são as pessoas com deficiência:

Art. 1º: Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009b, p.02).

A partir desse princípio, reconhece-se o pleno direito das pessoas com deficiência à inclusão na sociedade de forma autônoma e respeitosa, o que representa a manifestação máxima do seu direito à dignidade humana. Com isso, segundo Dicher e Trevisam (2015) não se trata de criar novos direitos, mas sim de especificar e garantir que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades que as demais.

Não se tolera mais a indiferença, o desprezo, o extermínio, nem mesmo a simpatia ou assistencialismo. O que se busca é simplesmente o respeito. A deficiência não pertence mais à pessoa, mas sim à sociedade. Observa-se que, ao longo dos anos, identifica-se que a Educação Especial começou a ser uma realidade no século XXI, embora seja reflexo de muitas lutas e reivindicação pelos direitos do indivíduo com deficiência (Januzzi, 2004).

Nessa perspectiva, um marco historicamente importante na legislação em Educação Especial no Brasil foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), um documento que representa um grande passo no processo de inclusão. Elaborada por um Grupo de Trabalho, composto por profissionais que atuavam na área da educação especial, o estudo solicitado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, buscou desenvolver políticas públicas que promovessem uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Diante destes aspectos, a PNEEPEI salienta que: A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.11).

Nesse cenário, para dar suporte ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, a PNEEPEI (Brasil, 2008), destaca a oferta do AEE e quais são seus princípios, indicando que o AEE deve atuar identificando, elaborando e organizando os recursos pedagógicos, levando em conta as necessidades específicas de cada estudante. Em outras palavras, o trabalho do AEE é eliminar as barreiras existentes no processo de ensino-aprendizagem, garantindo o acesso e a participação de todos os estudantes à escola regular (Brasil, 2008).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) propõe uma abordagem que envolve teoria e prática, de forma que o professor de educação especial se volta para o conhecimento do estudante, devendo, assim, identificar, por meio da observação, quais são as limitações e barreiras que impedem o estudante de participar do processo escolar.

O professor do AEE pode descrever a situação do estudante na sala de aula e identificar suas necessidades, podendo, assim, elaborar um plano de AEE e, conseqüentemente, a construção dos recursos necessários, tanto para a sala comum, quanto para a sala de recursos (Sartoretto; Bersch, 2010).

Instituindo as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – (Brasil, 2009a) enfatiza a necessidade da oferta do AEE, preferencialmente, na escola comum, destacando a identificação e avaliação dos estudantes público da educação especial, o planejamento do AEE e a formação de professores especializados.

Assim, o documento ressalta o compromisso do sistema educacional brasileiro na tentativa de caminhar de acordo com os princípios inclusivos, buscando atender às necessidades e especificidades desses estudantes, garantindo acesso, participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial

A Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, também destaca no art. 2º que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009a, p.1).

Desse modo, retornando as conceituações apresentadas na PNEEPEI (Brasil, 2008) são consideradas áreas do AEE, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o ensino de língua portuguesa para surdos, o código Braille, as orientações e mobilidades, a utilização do soroban, ajudas técnicas, incluindo a informática adaptada, comunicação alternativa e aumentativa, tecnologia assistiva, informática educativa, educação física adaptada, enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos, atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Em seu art. 10 (Brasil, 2009a, p.2) apresenta que “o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização”:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

É imprescindível salientar que o AEE é importante para suprimir obstáculos que possam impedir a participação completa dos alunos, considerando suas necessidades particulares. A legislação brasileira destaca que nas escolas de ensino comum o AEE é desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais, isso é, em ambientes, especialmente, preparados com materiais didáticos, recursos pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação especializada para atender às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com Garcia, Daguiel e Francisco (2012) essas salas são concebidas para fornecer o suporte indispensável a esses alunos, facilitando o seu acesso ao conhecimento.

Diante das premissas do AEE, conforme destaca a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 (Brasil, 2009a), para atuar no AEE, o professor necessita ter formação inicial docente e formação específica na área de Educação Especial. Também é destacado em seu art. 13 (Brasil, 2009a, p.3), as atribuições do professor que atua com o AEE, sendo:

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

Mesmo diante dessa Resolução, ainda existem muitas dúvidas quanto ao papel do professor de educação especial e o que, de fato, lhe é atribuído, observando-se a existência de lacunas nas formações iniciais e continuadas, além da pouca orientação e informações que as escolas detêm para direcionar seus professores.

Essas lacunas também ficam evidentes diante das formas de contratação que, a cada dia, exigem-se menos requisitos, e os mínimos são reduzidos a cursos de formação continuada com carga horária reduzida, na área que o professor de educação especial atuará, podendo este ser graduado em qualquer licenciatura.

Além disso, apesar das dúvidas que permeiam as atribuições do professor de educação especial, é perceptível que elas são importantes, mas não são inerentes, apenas, ao trabalho desse professor. Segundo Santos (2020, p.76), “muitas são as atribuições desse profissional, tarefa complexa que requer disposição, entusiasmo, tempo, recursos, e que muitas vezes não está disponível”.

Vislumbrando esses aspectos, é extremamente necessária a participação de uma rede de apoio que englobe todo o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, para que a responsabilidade quanto ao estudante não permaneça, apenas, por conta do professor de educação especial, sendo importante perceber que “o trabalho do professor especializado vai muito além e pressupõe dinamismo para realizar bem todas as suas funções” (Santos, 2020, p.76).

Nesse contexto, a própria Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 (Brasil, 2009a), também incumbe ao professor de educação especial a articulação com os

professores do ensino regular e familiares, logo, esses sujeitos também tem papel essencial em todo desenvolvimento do trabalho do professor da Educação Especial.

Nesse caso, a família detém informações e conhecimentos muito específicos sobre o estudante que será atendido, e os professores do ensino regular possuem conhecimentos específicos de suas disciplinas, organização das aulas, sendo imprescindível que esses, também, tenham participação na construção dos planos educacionais que nortearão o processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Até aqui muitas evoluções na política brasileira em relação à Educação Especial podem ser percebidas, entretanto, apesar da grande contribuição dessas políticas para a educação especial, é importante destacar que tanto a PNEEEI (Brasil, 2008) como a Resolução nº4/2009 (Brasil, 2009a), centram os processos de escolarização dos estudantes com deficiência no AEE e reduzem esse atendimento ao trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais (Christo, 2022).

É importante destacar, também, que as orientações que conduzem os contextos da Educação Especial têm se baseado no modelo médico e psicológico, tanto em relação às atribuições do professor, como em relação às formulações curriculares para formação desses profissionais, em que a educação, de forma geral, tem se referenciado no modelo biológico para justificar o insucesso escolar (Michels, 2006).

Esse modelo também perpassa toda constituição identitária do professor de educação especial e sua formação docente. Michels (2005, p. 262), apresenta, ao analisar algumas disciplinas específicas da habilitação de educação especial, percebendo que essas disciplinas estão centradas nos aspectos orgânicos da deficiência, isso é, “em grande medida, os tipos de deficiência ainda são organizadores da maioria das disciplinas que formam os professores para a Educação Especial”.

Sem dúvida, como aponta Michels (2006) profissionais formados sobre esse modelo associado ao pensamento hegemônico, que sustenta que o fracasso escolar é essencialmente individual, se distanciando de qualquer causa social, baseiam sua prática nesse contexto, sem almejar, realmente, outros caminhos que conduzam a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Buscando percorrer outros caminhos, para constituição da inclusão escolar, Borges (2019, p.80-81) destaca que:

[...] na linha do processo de construção identitária do professor de Educação Especial e de construção de uma lógica de concepção de Educação Especial que rompa com o modelo médico-psicológico, pesquisadores em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, com escolas, com os professores de Educação Especial e com professores regentes têm desenvolvido formações continuadas que visem à escolarização de todos os alunos.

Percebemos que apesar do viés hegemônico ainda ser muito forte na sociedade, já houve um avanço quanto à visão do modelo médico-psicológico para com a educação especial, que vem se pautando na abordagem social da deficiência, ganhando espaço entre as pesquisas e reorganizando as orientações para a área da educação especial, como é o caso do ensino colaborativo, que baseia-se nessa abordagem, já que “pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário” (Capelline; Zerbato, 2019, p.35).

Também vale ressaltar que muitas conquistas vêm se constituindo comparando-se com um período anterior, em que o foco educacional dos estudantes com deficiência centrava-se, apenas, nas instituições especializadas, e esses permaneciam fora das classes regulares das escolas públicas.

Agora, alcançamos a matrícula na rede de ensino regular como obrigatória, além do AEE, preferencialmente, nas escolas regulares, mas ainda carecemos de muitas transformações, uma vez que o ensino regular das escolas públicas ainda é a melhor opção, tratando-se de atender aos direitos à inclusão e escolarização das pessoas com deficiência.

Diante desses aspectos, de acordo com Christo (2022, p. 69) a Resolução nº4/2009 prioriza o AEE na sala de recursos multifuncionais da “própria unidade de ensino ou em outra instituição próxima, [...] podendo ser realizado, também, “em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos ou em centro de atendimento educacional especializado”.

Compreende-se que apesar de priorizar a matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, o AEE permanece, também, atrelado às instituições especializadas, o que dispense de financiamento público, como destacado na própria Resolução nº 4/2009, que assegura a dupla matrícula dos estudantes com

deficiência, sendo uma matrícula na sala de aula regular e um matrícula na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino público, ou mesmo no CAEE de instituições especializadas (Christo, 2022).

Segundo afirma Christo (2022, p.70), “essa situação permitiu a consolidação da educação especial como um campo de disputa do dinheiro público, a partir do duplo financiamento para os estudantes da educação básica”.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE (Brasil, 2011), normatizou o cômputo duplo da matrícula dos estudantes com deficiência para repasse de verbas, e apesar de salientar a oferta da educação especial, preferencialmente, no ensino regular, destaca como dever do Estado no art. 1º, “VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (Brasil, 2011, p.1).

Com base nesses aspectos, Borowsky (2016, p. 162) encontrou três importantes contradições que abarcam as políticas de Educação Especial, na perspectiva inclusiva no Brasil:

1. A ampliação do direito com a precarização do direito, ou seja, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso à escola regular pública, mas com menos investimentos, menos tempo de atendimento especializado e sem a modificação estrutural e pedagógica da escola para acolhê-las;
2. A ampliação das vagas às pessoas com deficiência em escolas públicas e, ao mesmo tempo, a ampliação do financiamento público a instituições privadas, através de convênios de prestação de serviço de AEE ou da compra de vagas em escolas especiais exclusivas;
3. A política garante a acessibilidade física e tecnológica através das salas de recursos multifuncionais, no entanto, não promove a garantia de currículo adaptado, capacitação de profissionais, nem a redução de alunos por turma do ensino regular com inclusão.

As observações apresentadas por Borowsky (2016) ressaltam bem o que vem acontecendo com as políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. Diante dessas circunstâncias, Kassar (2012) destaca que a implementação da educação especial no Brasil foi gradual, influenciada por um cenário político e econômico, em que predominavam as instituições especializadas.

Durante muito tempo, as políticas educacionais não abordavam o atendimento de pessoas com deficiências na escola regular, o que permitiu que as instituições especializadas angariassem fundos públicos e tivessem um papel significativo nas

decisões relacionadas à educação especial. Assim, mesmo após um longo período, as instituições especializadas filantrópicas ou confessionais ainda possuem forte influência na sociedade brasileira e detêm de uma parte relevante dos recursos públicos, conforme destacado na pesquisa de Borowsky (2016).

Apesar desses aspectos, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 sinaliza a importância da sala de recursos multifuncionais ressaltando que esse é um ambiente pedagógico que se encontra em escolas regulares e são dotadas de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos para ofertar o AEE, através da atuação do professor de educação especial, visando atender aos estudantes matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2011).

Também dispõem que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, possibilitar a participação da família, atender às necessidades dos estudantes e ser articulado com as demais políticas públicas. Ademais, o AEE não pode ser compreendido como um programa de reforço e nem de substituição ao ensino da sala de aula regular.

Nesse caso, o AEE pode ser complementar ou suplementar ao ensino, focando nas necessidades específicas e potencialidades de cada estudante, com o intuito de promover estratégias e recursos importantes para o contexto pedagógico. Além disso, o currículo e as metodologias são adaptados, a fim de oferecer oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Essas adaptações são realizadas, tanto no âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais, quanto nas salas de aula comuns (Brasil, 2011)

De acordo com Borges (2014), por mais que suas atividades sejam diferentes daquelas desenvolvidas nas salas de aula de ensino regular, o AEE deve, sempre que possível, articular suas práticas com aquelas realizadas nas salas de aula comum, visando o desenvolvimento pleno dos estudantes e promovendo inclusão e acessibilidade. No entanto, estudos têm sinalizado que esse atendimento ainda tem sido realizado de forma desarticulada da sala de aula comum.

Considerando que o papel do AEE é diminuir as barreiras que envolvem a escolarização e inclusão dos estudantes com deficiência, torna-se importante refletir sobre os obstáculos que aparecem nessa jornada. É nessa perspectiva que Miranda

(2015a) aponta alguns obstáculos encontrados pelos profissionais da Educação Especial que atuam em escolas regulares, sendo estes:

Sensação de desvalorização por parte dos profissionais da sala de aula comum; Desconhecimento do objetivo e do funcionamento do AEE pelos professores das salas de aula comuns; Ausência de momentos conjuntos de planejamento sistemático e que façam parte do Projeto Político Pedagógico da Escola; A dificuldade dos professores do AEE diante da necessidade de atender diferentes tipos de deficiência, ainda que não se sintam preparados para isso.

Apesar de não ter legislação federal própria que defina ou oriente, muitas pesquisas já apontam para o desenvolvimento do AEE, por meio do ensino colaborativo no Brasil, isso é, para além das salas de recursos multifuncionais (Borges, 2014). Alguns municípios e estados, como é o caso da rede municipal de ensino de Nova Venécia – ES e a própria rede de ensino do estado do Espírito Santo, já apresentam essa abordagem em suas Diretrizes (Nova Venécia, 2022; Espírito Santo, 2023).

Nesse contexto, o AEE é desenvolvido, tanto na Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno do estudante, quanto na sala de aula comum, em um trabalho que se define como colaborativo, entre o professor especializado e o professor da sala de aula comum (Vilaronga; Mendes, 2017).

Entretanto, como destacado nas Resoluções e Diretrizes, citadas anteriormente, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) fornece diretrizes para a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado - Centros de AEE em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial aos estudantes com deficiência matriculadas na educação básica (Brasil, 2013).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi elaborada para alinhar o Brasil aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo país em 2008. Seu objetivo é assegurar a igualdade de oportunidades, o exercício pleno da cidadania e a participação efetiva de todas as pessoas, independentemente de suas especificidades.

Em seu capítulo IV, a legislação enfatiza aspectos inerentes ao Direito a Educação, assegurando que os estudantes com deficiência tenham acesso ao ensino regular

inclusivo, eliminando toda prática de violência, negligência e discriminação. Assim, como a oferta de AEE, garantindo como destacado no Art. 28, inciso III:

[...] projeto pedagógico que institucionalize o AEE assim como os demais serviços e adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p.7);

A LBI (Brasil, 2015, p.7), também apresenta a importância de assegurar:

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

Esses documentos garantidos na legislação brasileira são direcionados para o trabalho desenvolvido no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno. Conforme destaca Borges (2019, p. 248), no Brasil “não há uma legislação federal que garanta a avaliação e o planejamento educacional voltados para as ações em sala de aula comum que envolvam os docentes e outros profissionais”, como é o caso de outros países que já utilizam o Plano Educacional Individualizado (PEI) como mecanismo de planejamento e avaliação (Tannús-Valadão, 2010).

Conforme salienta Borges (2019, p.99), o PEI pode contribuir “para a sistematização e para a documentação do trabalho do professor especializado no âmbito do AEE e de sala de aula comum para que possa acompanhar o aprendizado e o desenvolvimento de cada estudante”.

Já em 2020, foi regulamentada a Lei nº 14.113 de 25 de dezembro (Brasil, 2020) que regulamenta o Fundeb, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Destacando em seu Art. 7º, “§ 3º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no caput do art. 212-A da Constituição Federal”:

I - em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas:

a) na educação infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos;

b) na educação do campo oferecida em instituições reconhecidas como centros familiares de formação por alternância, observado o disposto em regulamento;

c) nas pré-escolas, até a universalização desta etapa de ensino, que atendam às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, observadas as condições previstas nos incisos I, II, III, IV e V do § 4º deste artigo, efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado;

d) na educação especial, oferecida, nos termos do § 3º do art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelas instituições com atuação exclusiva nessa modalidade para AEE no contraturno para estudantes matriculados na rede pública de educação básica e inclusive para atendimento integral a estudantes com deficiência constatada em avaliação biopsicossocial, periodicamente realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, nos termos da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, com vistas, sempre que possível, à inclusão do estudante na rede regular de ensino e à garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2020, p.3-4);

Além disso, no art. 8º, § 2º, destaca que "serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas [...]”, e no § 3º define que "para efeito da distribuição dos recursos dos Fundos, será admitida a dupla matrícula dos estudantes: I - da educação regular da rede pública que recebem AEE; [...]” (Brasil, 2020, p. 3-4).

Também em 2020, em um contexto pandêmico e de forma contraditória aos princípios inclusivos, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, referente à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que apesar de ainda permanecer com a matrícula dos estudantes público da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino como prevê a LDBEN/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), flexibiliza a escolha com a possibilidade da oferta de escolas e classes especiais, podendo retroceder a Educação Especial Inclusiva, caminhando em direção à era da segregação.

Entretanto, foi solicitada ao Supremo Tribunal Federal (STF) a suspensão do Decreto através de um Ação Direta de Inconstitucionalidade, e assim como destaca Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p.2):

O referido Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) porque, ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. Nesse sentido, o Decreto Nº 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis

vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), com status de Emenda Constitucional no Brasil.

Diante desses aspectos, em 1º de janeiro de 2023, o decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370 de 2023 (Brasil, 2023), restabelecendo as políticas anteriores à edição do Decreto nº 10.502, de 2020, e reafirmando o compromisso do governo federal com a promoção da educação inclusiva para todos.

Dessa forma, a educação inclusiva baseia-se em uma educação para todos, com qualidade para todos, que ofereça condições de acesso e escolarização, atendendo às necessidades de cada estudante, com ou sem deficiência (Oliveira, 2007).

Nesse viés, pensar as políticas públicas é pensar além de um documento. Não basta o Estado assegurar o direito à inclusão em lei, com decretos vagos, e não disponibilizar recursos, formação necessária, e condições dignas de trabalho aos profissionais que atendem a todos os estudantes com ou sem deficiência (Oliveira, 2007).

É nessa perspectiva que percebemos que o estado do Espírito Santo tem caminhado, na tentativa de aprimorar o AEE ofertado por sua rede de ensino, bem como melhorar as condições para promover a inclusão escolar. Isso pode ser observado nas atualizações das Diretrizes Operacionais da Educação Especial, entre os anos de 2021 e 2023, assim como apresentado nas tabelas abaixo que correspondem ao “parâmetro de estudantes público-alvo da educação especial e as respectivas cargas horárias dos professores especializados por área de atendimento na rede de ensino do Estado do Espírito Santo (Espírito Santo, 2023, p.28)”.

TABELA 01 – DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ÁREA E QUANTIDADE DE ALUNOS, NO ANO DE 2021, PARA TODAS AS ESCOLAS DA REDE DE ENSINO ESTADUAL

| PROFESSOR DE AEE POR<br>ÁREA DE DEFICIÊNCIA | DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA SEMANAL<br>POR NÚMERO DE ALUNOS |          |          |          |
|---|---|----------|----------|----------|
|   | 10 horas  | 16 horas | 25 horas | 40 horas |
| VISUAL – Baixa Visão                        | 01  | 02 a 03  | 04 a 07  | 08 a 15  |
| VISUAL – Cegueira                           | -   | 01       | 02 a 04  | 05 a 08  |
| Deficiência Auditiva                        | 01  | 02 a 03  | 04 a 08  | 09 a 15  |
| Deficiência Intelectual / TGD               | 01  | 02 a 03  | 04 a 08  | 09 a 15  |
| Altas Habilidades/Superdotação              | 01  | 02 a 09  | 10 a 20  | 21 a 40  |

Fonte: Diretrizes Operacionais para Educação Especial (Espírito Santo, 2021a, p.33)

Tabela 02 – Distribuição de carga horária do professor de educação especial por área e quantidade de alunos, no ano de 2022, para escolas de tempo parcial

| PROFESSOR DE AEE POR<br>ÁREA DE DEFICIÊNCIA | DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA SEMANAL<br>POR NÚMERO DE ALUNOS |          |          |          |
|---|---|----------|----------|----------|
|   | 10 horas  | 16 horas | 25 horas | 40 horas |
| VISUAL – Baixa Visão                        | 01  | 02 a 03  | 04 a 08  | 09 a 12  |
| VISUAL – Cegueira                           | -   | 01       | 02 a 04  | 05 a 08  |
| Deficiência Auditiva                        | 01  | 02 a 03  | 04 a 08  | 09 a 12  |
| Deficiência Intelectual / TGD               | 01  | 02 a 03  | 04 a 07  | 08 a 12  |
| Altas Habilidades/Superdotação              | 01  | 02 a 08  | 10 a 16  | 15 a 32  |

Fonte: Diretrizes Operacionais para Educação Especial (Espírito Santo, 2022, p.29)

Tabela 03 – Distribuição de carga horária do professor de educação especial por área e quantidade de alunos, no ano de 2023, para escolas de tempo parcial

| PROFESSOR DE AEE POR<br>ÁREA DE DEFICIÊNCIA | DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA SEMANAL<br>POR NÚMERO DE ALUNOS |          |          |          |
|---|---|----------|----------|----------|
|   | 10 horas  | 17 horas | 25 horas | 40 horas |
| VISUAL – Baixa Visão                        | 01  | 02 a 03  | 04 a 05  | 06 a 08  |
| VISUAL – Cegueira                           | -   | 01       | 02 a 03  | 04       |
| Deficiência Auditiva                        | 01  | 02 a 03  | 04 a 05  | 06 a 08  |
| Deficiência Intelectual / TGD               | -   | 01 a 03  | 04 a 05  | 06 a 07  |
| Altas Habilidades/Superdotação              | 01  | 02 a 09  | 10 a 20  | 21 a 30  |

Fonte: Diretrizes Operacionais para Educação Especial (Espírito Santo, 2023, p.28)

Como pode ser observado nas tabelas acima, referente às três últimas edições das Diretrizes que orientam a Educação Especial na rede de ensino do estado do Espírito Santo, houve uma diminuição da quantidade de estudantes por professor de educação especial nas escolas que contemplam o turno parcial, isso é, um turno.

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto das Diretrizes Operacionais para Educação Especial do ano de 2022, em que a professora de educação especial com carga horária de 40 horas, contemplava o atendimento a 12 estudantes, diferente das Diretrizes de 2023 que estabelece, para o professor que atua com estudantes com deficiência intelectual, uma quantidade máxima de sete estudantes para uma carga horária de 40 horas.

Outro aspecto a observar nessas três edições, foi o aumento da quantidade de aulas destinadas ao ensino colaborativo, isto é, a participação do professor de educação especial nas aulas da sala de aula comum. Em 2021 essa quantidade condizia a 13 aulas, já em 2022 aumentou para 17 e em 2023 contemplou 20 aulas.

É perceptível, também, que a rede ampliou a quantidade de planejamentos na carga horária do professor de educação especial, segundo as Diretrizes de 2011, eram destinadas:

50% da carga horária no AEE em salas de recursos, no contraturno, 20% da carga horária no planejamento e estudo e 30 % da carga horária na atuação junto ao

professor da classe comum, em atividade concomitante em sala de aula, podendo atuar na escola de origem e/ou em outra escola da região (Espírito Santo, 2011, p. 21).

Já a partir das Diretrizes Operacionais do ano de 2011 esse percentual foi modificado, obedecendo a Lei Federal Nº 11.738/2008 e a Lei Estadual Nº 9.770, D. O. 28/12/11. Assim, o professor de educação especial passou a atuar com “40% da carga horária no AEE, em sala de recurso no contraturno, 33% da carga horária nos planejamentos e estudos e 27% da carga horária na atuação junto ao professor de classe comum” (Espírito Santo, 2021a, p.33).

Analisando as Diretrizes, observou-se que essa modificação na carga horária do professor de educação especial, também, teve influência pela organização da carga horária de aulas das escolas da rede estadual, que teve uma diminuição no período de hora/aula, passando de 60min para 50min, aumentando a quantidade de aulas, porém, com período menor.

Assim, a questão referente à carga horária, à organização do trabalho do professor de educação especial e quantidade de estudantes atendidos por um professor dentro dessa carga horária, são grandes desafios enfrentados por esses profissionais. É o que Chiote (2017, p.64) percebeu em sua pesquisa, afirmando que “este é um dos pontos que dificulta a articulação entre o AEE e as disciplinas do ensino regular”, já que os planejamentos dos professores da educação especial costumam não conciliar com os das professoras da sala comum, e a quantidade de aulas destinadas ao ensino colaborativo não são suficientes para contemplar todas as disciplinas.

Nesse sentido, Borges (2014, p.55) também destaca pontos importantes, que compreendemos como necessários para superar as dificuldades que se apresentam, cotidianamente, no contexto do AEE, tais como:

[...] necessidade de compreensão do que seja complementar no AEE; a importância da articulação entre o professor especializado e o professor da sala comum; a relevância do trabalho colaborativo em uma escola inclusiva; a contribuição do AEE para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial; a importância do planejamento e do fortalecimento da ação pedagógica para evitarmos improvisos; a incorporação da Educação Especial e suas ações no Projeto Político Pedagógico.

Diante da complexidade que se apresenta, atualmente, na escola para efetiva inclusão dos estudantes com deficiência, o ensino colaborativo surge como uma possibilidade importante, tanto para o processo de inclusão, quanto para o desenvolvimento desses estudantes. Já que essa estratégia pedagógica faz com que haja a articulação e o trabalho de colaboração entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum. Assim, pensando o ensino colaborativo como um trabalho importante para o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, abordaremos o assunto de forma específica na próxima seção.

### 3.2 ENSINO COLABORATIVO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como apresentado na seção anterior, o AEE trata-se de um serviço que objetiva romper as barreiras da inclusão e da aprendizagem dos estudantes com deficiência, de forma a atender às necessidades e desenvolver as potencialidades desses estudantes.

Conforme abordado na legislação atual, o AEE é compreendido como um apoio que pode ser empregado no contraturno do estudante na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas regulares e no CAEE das instituições especializadas, entretanto, a proposta para o AEE tem sido repensada, considerando que para o ensino de estudantes com deficiência, é imprescindível o desenvolvimento de uma dinâmica pedagógica, que vá além do que se realiza no contraturno na SRM, com investimento em estratégias que contemplem ações docentes que permitam conhecer sobre o processo de aprendizagem do aluno, para promover um ensino adequado às suas necessidades.

É nessa perspectiva, que muitas pesquisas vêm se delineando, apontando outra vertente para a promoção do AEE, no próprio contexto da sala de aula comum, cujo modelo se configura a partir de uma rede de apoio, isto é, acontece de forma colaborativa entre o professor da Educação Especial e o professor da sala de aula comum (Vilaronga; Mendes, 2017).

Além disso, é importante ressaltar que os profissionais de apoio/cuidadores e demais profissionais da equipe escolar, também, fazem parte da rede de apoio, já que abrange todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão. Segundo Calheiros (2019, p.05), a rede de apoio pode ser compreendida como um “conjunto de organizações ou profissionais que prestam serviços sincronizados, em colaboração com os educadores, com a finalidade de apoiar a escolarização de estudantes do público da Educação Especial em classes comuns”.

Assim, Stopa *et al.* (2022) considera dois grandes grupos de profissionais que formam essa rede de apoio:

[...] os nomeados intraescolares, que envolvem aqueles que atuam diretamente com os estudantes público-alvo da Educação Especial dentro das escolas regulares de ensino, e os extraescolares, que são constituídos pelos demais profissionais específicos que contribuem e atuam indiretamente com essa população.

De acordo com Stopa *et al.* (2022), dentre os profissionais intraescolares estão os diretores, os coordenadores escolares, o professor da sala de aula comum, os professores bilíngues, o Tradutor e Intérprete de Libras, o Guia Intérprete, o Profissional de Apoio, além dos demais profissionais, presentes no contexto escolar.

Compreendendo a importância da rede de apoio para a inclusão escolar, essa concepção de atendimento que se configura de forma colaborativa pode ser denominada como trabalho colaborativo (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Vilaronga; Mendes, 2017; Buss; Giacomazzo, 2019). Esse atendimento tem sido apresentado com a utilização de diferentes nomenclaturas, muitas vezes, como sinônimas entre si.

Nessa perspectiva, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) consideram que trabalho colaborativo pode acontecer de duas formas: como “coensino” / “ensino colaborativo” e “consultoria colaborativa”. O coensino/ensino colaborativo são compreendidos como sinônimos e refere-se à colaboração entre os professores, uma vez que os professores da sala comum e de educação especial trabalham em conjunto, planejando juntos, compartilhando responsabilidades, orientações, avaliando suas práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Já quanto à consultoria colaborativa, as autoras apresentam como um procedimento que conduz à resolução de problemas, e que empreende seis características principais (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p.85):

[...] 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre com alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade.

Percorrendo, além dessas duas estratégias de trabalho colaborativo, Capellini (2004) apresenta, ainda, a “aprendizagem cooperativa”, em que um aluno aprende com outro aluno, essa estratégia também é conhecida como “tutoria por pares” (Paulino, 2017; Santos, 2018).

Esses modelos em que se apresentam o trabalho colaborativo destacam que ambos se desenvolvem a partir do trabalho de grupo, de cooperação, enfatizando a importância de se promover uma rede de colaboração para auxiliar no processo de inclusão e escolarização dos estudantes com deficiência.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.90), perceberam em sua pesquisa, que “quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente”.

Com isso, Vilaronga e Mendes (2014), também destacam que os muitos estudos têm demonstrado que quando os professores trabalham, individualmente, não alcançam respostas para os desafios e nem conseguem ensinar, qualitativamente, os estudantes com deficiência, demonstrando assim, que o trabalho colaborativo tem se apresentado como uma estratégia eficaz nesse processo.

Bawens, Hourcade e Friend (1989), são considerados os precursores em analisar o apoio mútuo entre professor do ensino regular e da educação especial, denominando esse modelo de apoio como ensino colaborativo. Posteriormente, Cooke e Friend (1995) expandiram suas análises sobre o ensino colaborativo e o abreviaram, chamando-o de coensino. E definiram que o coensino trata-se de dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos, num único espaço físico.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com base nos conceitos que abrangem a estratégia de ensino colaborativo, uma vez que foi analisado como se constitui o trabalho realizado entre uma professora regente da sala de aula comum e uma professora de educação especial, em prol da escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Entretanto, não eximimos, aqui, a importância das demais estratégias na inclusão escolar dos estudantes com deficiência, que são decorrentes do trabalho de uma rede de apoio, inclusive dos próprios estudantes com e sem deficiência.

Considerando as premissas do ensino colaborativo, de acordo com Vilaronga e Mendes (2014), existem três aspectos importantes para o sucesso dessa estratégia, sendo o primeiro a participação voluntária, o segundo, dispor de tempo adequado para o planejamento colaborativo e por fim, oportunizar formação específica, tanto para o professor da sala regular, como para o professor de educação especial.

Quando Vilaronga e Mendes (2014) destacam a importância da participação voluntária para o sucesso do ensino colaborativo, nos conduz a uma reflexão sobre o voluntarismo. A intenção das autoras é apresentar como o desejo espontâneo em fazer parte desse trabalho faz com que ele se desenvolva melhor, com sucesso.

Entretanto, ao se pensar o trabalho docente e suas demandas, em especial sobre a responsabilidade do professor com a escolarização dos estudantes, nos faz perceber que o trabalho em prol da inclusão escolar trata-se, também, de uma atribuição do trabalho docente, a responsabilidade com a escolarização dos estudantes com deficiência deve ser um compromisso do professor, e não pode estar limitado a um desejo espontâneo em realizá-lo.

Quanto ao segundo aspecto, que é dispor de tempo adequado para o planejamento colaborativo, é um item, extremamente, importante e se destaca como primordial para o desenvolvimento do ensino colaborativo (Capelline; Zerbato, 2019).

Muitas pesquisas têm apontado que os momentos destinados ao planejamento estão ficando comprometidos, principalmente, pelas grandes demandas destinadas aos professores, e quando há a possibilidade do planejamento colaborativo, esse acontece de forma aligeirada (Amaral, 2018; Silva, 2023).

Além disso, buscando facilitar a comunicação, os professores têm utilizado outros espaços-tempos, como intervalos de aulas e recreio para trocar informações. Esses

momentos já têm sido considerados como planejamento, mesmo que de forma informal (Nascimento, 2021).

Os planejamentos informais têm sido uma estratégia eficaz, em meio ao contexto escolar que é regado com muitas adversidades, principalmente, por tratar-se de um ambiente em constante transformação, onde muitas vezes as demandas se sobressaem sobre as escolhas e objetivos traçados pelos profissionais na escola.

Em relação ao último aspecto mencionado por Vilaronga e Mendes (2014), sobre oportunizar formação específica para os professores, essa é uma questão fundamental que deve nortear todo trabalho advindo da escola, bem como da educação especial, principalmente, por compreender que “nesta situação de uma identidade flutuante e moldável, o professorado necessita de formações contínuas para reafirmar a ideia e a identidade de suas práticas em relação aos avanços sociais e culturais” (Henrique Filho *et al.*, 2023, p. 2855).

Ademais, como reafirma Henrique Filho *et al.* (2023, p. 2855), “a proposta do coensino, busca viabilizar o processo de ensino e aprendizagem aos moldes das carências pedagógicas que a demanda atual nos implica sanar”.

Em meio a tais argumentações sobre os principais fatores para o sucesso do ensino colaborativo, bem como alguns desafios para sua promoção, Gately e Gately (2001, *apud* Vilaronga; Mendes, 2014, p.148) ressaltam que o ensino colaborativo acontece em níveis diferentes de colaboração, entre os professores do ensino regular e de educação especial e se estruturam da seguinte forma:

Estágio inicial: eles se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente; Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração; Estágio colaborativo: eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto é experienciado por todos. Eles trabalham juntos e complementa o outro.

Com base nesses aspectos, o ensino colaborativo surgiu como uma alternativa para o ensino dos estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, em que o professor de educação especial atua, em conjunto, com o professor da sala regular, sem retirar o estudante para outro ambiente (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

Capellini e Zerbato (2019) destacam que o ensino colaborativo não se trata de inserir o professor de educação especial na sala regular, para realizar um trabalho segregado ao restante da turma, ao contrário, se refere à execução de ações desenvolvidas em conjunto, com um trabalho que contemple toda a turma, oportunizando atividades e recursos que promovam o desenvolvimento de todos, inclusive dos estudantes com deficiência.

O que difere do que comumente acontece nas escolas, uma vez que em sua maioria, os professores de educação especial adentram nas salas regulares para realizar um trabalho, apenas, com o estudante com deficiência, muitas vezes, trabalhando de forma descontextualizada ao de toda turma. Essa forma de trabalho, ainda, é apresentada como um grande desafio frente à inclusão escolar, e não pode ser considerada como uma prática colaborativa, mesmo tendo dois professores trabalhando, ao mesmo tempo, na mesma sala (Capellini; Zerbato, 2019).

Diante desses aspectos, é importante compreender o que é e quais são as práticas de ensino colaborativo, já que nem todas as ações realizadas entre o professor da classe comum e o professor da educação especial podem ser consideradas ensino colaborativo.

Capellini e Zerbato (2019) citam algumas práticas que não podem ser consideradas ensino colaborativo, como o revezamento entre os professores para lecionar as aulas; a responsabilidade de um professor ensinar e o outro, apenas, realizar adaptações de materiais ou simplificação de atividade; quando um professor ministra a aula, ensina a atividade e o outro, apenas, observa sem ter uma função definida; quando são estabelecidas, apenas, as ideias de um professor em que define como e o que deve ser ensinado; um professor ensina e o outro age como tutor, auxiliar ou cuidador; quando estudantes com baixo rendimento são agrupados numa mesma turma, com o intuito de ser mais homogênea, com dois professores ministrando as aulas; quando os estudantes são segregados no canto da sala ou fora dela para realizar atividades paralelas.

Esses foram alguns exemplos que as autoras destacaram em seus estudos, e para superar essas ideias que, muitas vezes, se confundem com o ensino colaborativo, elas ressaltam que se trata de uma proposta de ensino especializado, em que “estudantes público-alvo da Educação Especial recebem educação especializada e serviços relacionados à sua escolarização, no próprio contexto da sala de aula

comum da escola regular”, e o trabalho se refere à atuação e parceria de dois professores habilitados, no qual ambos são co-professores, e mesmo de formas diferentes participam de forma plena do processo de ensino e aprendizagem (Capellini; Zerbato, 2019, p.23).

O apoio através do ensino colaborativo tem obtido resultados positivos, assim como citam Vilaronga e Mendes (2017) sobre uma análise realizada a respeito de experiências nacionais e internacionais, que enfatizam esse trabalho como favorável ao desenvolvimento dos estudantes, conduzindo-os ao acesso ao conhecimento e o direito a aprender e, não somente socializar o espaço da sala comum.

De acordo com Capellini e Mendes (2007), é imprescindível o desenvolvimento da formação dos professores para que as percepções negativas, frente ao ensino dos estudantes com deficiência sejam superadas e para que os professores sejam capazes de responder às necessidades diversificadas de seus estudantes e, quando necessário, desenvolver adaptações curriculares, seguindo o mesmo objetivo de aprendizagem, já que não existem turmas homogêneas.

Assim, o ensino por meio da colaboração entre professor da sala regular e da educação especial tem conduzido a reflexões da prática pedagógica, de forma a melhor atender às especificidades dos estudantes com deficiência, minimizando suas dificuldades e ampliando suas potencialidades. Reflexões essas, promovidas na própria escola, por meio da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Ao discutir o ensino colaborativo como uma estratégia de desenvolvimento profissional, Capellini e Mendes (2007) informam que esse modelo de apoio foi capaz de desenvolver as habilidades criativas dos professores, construir a confiança e melhorar a comunicação entre eles, conduzindo-os, assim, a compartilhar as responsabilidades, apoiando um ao outro na tomada de decisões e resolução de problemas.

Nesse contexto, Mendes, Almeida e Toyoda, (2011), apresentaram um relato com o histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que teve como objetivo aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino regular, que possuíam estudantes com deficiência em suas salas de aula. O projeto visou à implementação de um programa de consultoria colaborativa com a formação inicial

voltada para a Universidade e com a formação continuada para professores de salas de aula regulares, que continham estudantes com deficiência.

Em seus estudos Vilaronga e Mendes (2014) consideraram que é fundamental definir o papel de cada profissional envolvido no trabalho colaborativo, destacando a necessidade de promover momentos de planejamento colaborativo para o desenvolvimento de atividades, de acordo com o currículo regular e de acordo com o plano de atendimento individualizado dos estudantes com deficiência.

Para as autoras, o trabalho colaborativo foi favorável para que os professores se tornassem mais confiantes no ensino de estudantes com deficiência, destacando que esse modelo de apoio foi importante, não apenas, para o desenvolvimento desses estudantes, como também beneficiou toda a turma.

Buss e Giacomazzo (2019) desenvolveram uma pesquisa que analisou a visão dos professores da educação especial, denominados de Segundos Professores, diante de suas interações pedagógicas com os professores titulares das salas regulares. Nessa pesquisa as autoras compreenderam que, para que haja um trabalho colaborativo eficaz, deve-se ter um objetivo em comum entre os professores, com equivalência e participação de todos, sendo imprescindível o voluntarismo e a co-responsabilidade. Destacaram, ainda, a importância do vínculo entre os professores e a necessidade das formações iniciais e continuadas, principalmente, as que acontecem na escola, por meio da interação entre os profissionais.

Diante dessas perspectivas, a inclusão não perpassa, apenas, a matrícula do estudante com deficiência e sua presença na escola. Refere-se a oportunizar, ao estudante, aprendizagem e interação, visando seu pleno desenvolvimento e respeitando as especificidades e formas singulares de aprendizagem de cada um.

Considerando que a inclusão é responsabilidade de todos os professores, não apenas do professor de educação especial, o ensino colaborativo, pela via da formação continuada dentro das escolas, do planejamento colaborativo entre os professores, do compartilhamento de ideias, anseios e responsabilidades, é visto como uma possibilidade para que a inclusão escolar se edifique.

Assim como aponta Damiani (2008, p. 218), quando destaca que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa

pedagógica”, evidenciando que essa estratégia tem apresentado grande importância e sucesso ao proporcionar, de forma qualitativa, a escolarização de estudantes com deficiência.

Pensando nos meios e caminhos, pelo qual o ensino colaborativo se desenvolve, para viabilizar a inclusão escolar, na próxima seção, concentramos as discussões em torno da epistemologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

### 3.3 EPISTEMOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A abordagem histórico-cultural de Vigotski fundamenta e promove a compreensão das relações interpessoais, da mediação e do processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência, importantes aparatos para compreender o ensino colaborativo, que abrange tais perspectivas, em busca da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Como apresenta Rego (1995), os estudos de Vigotski têm como base os princípios teóricos do materialismo histórico-dialético, que compreende que o desenvolvimento humano é influenciado por fatores sociais, culturais e históricos. Esse pensamento foi sistematizado por Karl Marx e Friedrich Engels, que propuseram essa abordagem para compreender o real, construir conhecimento e entender o homem.

Rego (1995) destaca, ainda, que segundo o materialismo histórico-dialético, o ser humano é um indivíduo concreto, que se organiza em torno do trabalho e interage com outros indivíduos e com a natureza, sendo que ao transformar, conscientemente, a natureza para atender suas necessidades, o homem se diferencia dela.

Tendo em vista que o objetivo geral dessa pesquisa é analisar o trabalho realizado entre a professora de educação especial e a professora da classe comum, no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, pela via do ensino colaborativo, o presente capítulo embasou-se na epistemologia histórico-cultural de Vigotski, à medida que essa teoria “postula que é na atividade prática, nas

interações estabelecidas entre os homens e a natureza que as funções psíquicas, especificamente humanas, nascem e se desenvolvem” (Rego, 1995, p. 101).

As interações, como salienta Rego (1995), promovem o desenvolvimento humano, e compreender o ser humano implica entender sua relação com a natureza, pois é nessa relação que ele se transforma e cria condições de existência, ou seja, o sujeito é ativo na produção de conhecimento, reconstruindo a realidade em seu pensamento, através da interação com o mundo, em que o conhecimento está, intrinsecamente, ligado à ação e à atuação do ser humano (Rego, 1995).

Com foco no “processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico” (Rego, 1995, p.99), Vigotski, superando a psicologia tradicional, sistematizou a abordagem histórico-cultural que tem como base três conceitos primordiais, conforme destaca Oliveira (1997, p.23) ao citar que:

As funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Mediante esses aspectos, de acordo com Vigotski (2001), o desenvolvimento cognitivo é influenciado pelo ambiente e varia entre as pessoas, não podendo ser atribuído, exclusivamente, às próprias ações do indivíduo, sendo que para adquirir novas habilidades cognitivas, o sujeito necessita aprofundar e participar de um ambiente diversificado. Portanto, como aponta Ferrari (2021, p.55), “o indivíduo se humaniza a partir das relações estabelecidas em seu meio num processo que o acompanha ao longo de todo o seu desenvolvimento”.

Diante dessas premissas, Oliveira (1992), cita que para Vigotski, o desenvolvimento cognitivo acontece no contexto social, histórico e cultural, que é considerado um fator determinante para a construção humana e para formação e desenvolvimento psicológico.

Com isso, Vigotski, apresenta tal processo como internalização, uma vez que acontece por meio da mediação promovida na relação do sujeito com o meio. Com isso, “o sujeito internaliza o conhecimento e elementos culturalmente construídos num processo que envolve atividades externas, funções interpessoais, atividades internas e intrapsicológicas” (Ferrari, 2021, p.55).

Ao encontro dessas ideias, o foco volta-se para o contexto em que o indivíduo está inserido e não para suas condições individuais de desenvolvimento. Esses aspectos nos conduzem a compreender um dos papéis da escola no desenvolvimento dos estudantes e profissionais, já que é um ambiente de interação social, capaz de promover a socialização de diferentes sujeitos e culturas, além de proporcionar uma vasta troca de experiências e conhecimentos, favorecendo a aprendizagem daqueles nela inseridos.

Nesse sentido pode-se destacar que na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento do sujeito e sua aquisição de conhecimento se dão pela via cultural, já que é através da relação com o outro, que o sujeito se constitui, ocasionando o processo de mediação, que acontece, tanto entre os pares, como com o próprio ambiente (Ferrari, 2021).

Nesse viés, percebemos a importância das interações sociais para a construção de novas perspectivas para a educação, portanto, o ensino colaborativo emerge dessas interações, em que os professores estabelecem relações interpessoais para buscar alternativas de ensino para escolarização dos estudantes com deficiência. Então, à medida que os professores se relacionam, dialogam, desenvolvem metodologias, atividades, recursos e trocam experiências em busca da aprendizagem dos alunos, eles se desenvolvem enquanto profissionais. Formam-se e se transformam com os acontecimentos e interações.

Como aponta Ferrari (2021, p. 99), na escola essas relações são cotidianas e se desenvolvem através da convivência definida entre os indivíduos, nesse contexto, “envolvendo trocas de experiências e interações que podem favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Portanto, são essenciais na formação do sujeito”.

Em meio às relações estabelecidas no ambiente escolar, a proposta de ensino colaborativo é construída, já que permite uma colaboração entre os professores da sala de aula regular e da educação especial, envolvendo a troca de experiências e conhecimentos, além de possibilitar o desenvolvimento de metodologias e práticas que favoreçam a inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Essas relações são importantes, tanto entre os professores, como entre professores e alunos. Afinal, como destaca Miranda (2015b, p.62),

[...] essas experiências, pelas quais o homem transforma a natureza e é por ela transformado, por meio da mediação de instrumentos criados pelo próprio homem e modificados ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, se constitui num movimento dialético, em que, o principal instrumento de mediação entre o homem e o mundo é a linguagem, cuja função é dialogar, relacionar socialmente (Miranda, 2015b, p.62).

Então, por meio da linguagem, o homem interage e cria alternativas e meios para atender suas necessidades, transformando a natureza em benefício próprio. Mas à medida que transforma seu meio, o homem também se transforma e se desenvolve. Assim, o professor, a partir das interações e experiências, cria elementos de trabalho, e, ao mesmo tempo, promove sua formação, desenvolvendo seu conhecimento.

É o que Ferrari (2021, p.104) reafirma, ao citar que:

[...] o desenvolvimento das funções psicológicas, precisamente humanas, ocorre pelo meio social, pelas relações e experiências estabelecidas entre os sujeitos com o meio no qual estão inseridos e entre pares. É por essa via, das relações, que o indivíduo se constitui gradativamente.

Conforme as relações interpessoais entre os sujeitos escolares se constituem e possibilitam seu desenvolvimento, os professores criam mecanismos que podem mediar o processo de aprendizagem, além de serem, eles próprios, sujeitos de mediação.

Diante disso, Oliveira (1992, p.27) embasada em Vigotski, explica que:

[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

Assim, por meio da mediação, o sujeito internaliza o mundo externo, modificando sua estrutura psíquica e cognitiva. Nesse caso, na perspectiva do ensino colaborativo, os professores, por meio das interações estabelecidas entre eles, tendo como objetivo a aprendizagem do aluno, podem ser os mediadores, criando situações de aprendizagem, como podem construir instrumentos de mediação, isto é, atividades, experimentos, instrumentos que possibilitem o aprendizado.

No contexto do ensino colaborativo, os professores da sala de aula comum e de Educação Especial, ao intencionar a promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência, estruturam formas para alcançar esse propósito, e a partir disso, são

conduzidos a trabalhar juntos para planejar, discutir, avaliar, criar, buscar formas para mediar a internalização do meio externo pelos alunos, isto é, instrumentos de mediação para facilitar a aprendizagem. Dessa forma, “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (Rego, 1995, p.110).

Portanto, Rego (1995, p.110) ressalta que na perspectiva de Vigotski, as interações sociais, são compreendidas como:

[...] condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, mas também promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Além disso, enquanto os professores se colocam como mediadores e criam e utilizam instrumentos de mediação, também modificam sua própria estrutura psíquica, internalizando todo esse processo. A partir daí, por meio das ações desenvolvidas, das observações e relações estabelecidas considerando o contexto do ensino colaborativo, os professores modificam sua visão sobre os processos escolares, sobre a deficiência, sobre o papel da escola e do professor, diante do processo de aprendizagem.

Considerando os aspectos da abordagem histórico-cultural que contribuem para compreender e promover o ensino colaborativo, percebendo que sua intenção está, intrinsecamente, ligada à inclusão escolar dos estudantes com deficiência, destacamos que Vigotski desenvolveu estudos diversos para compreender o desenvolvimento humano, entre eles, encontram-se seus estudos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência (Rego, 1995), assunto abordado em suas obras em Fundamentos da Defectologia (Vigotski, 2022).

Nessa obra, ele desenvolveu uma abordagem teórica sobre a defectologia, com base nos princípios da psicologia histórico-cultural e dialética, criticando as concepções que reduziam a deficiência a um problema biológico ou a um desvio patológico. Assim, utilizamos a epistemologia histórico-cultural para abordar o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual.

Com base nos critérios qualitativos, do ponto de vista clínico, funcional e educacional, o Censo Escolar (INEP, 2020, p. 07) apresenta que a deficiência intelectual "caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais".

Considerando esses aspectos, Nascimento (2021, p. 92) destaca que:

[...] no que diz respeito às questões dos alunos público-alvo da Educação Especial, precisamos conceber cada criança como única com suas trajetórias individuais. O diagnóstico de deficiência intelectual não pode, indiscutivelmente, pressupor práticas e condutas docentes. Ao contrário, é na lida com o estudante que o professor terá condições de compreender as demandas educativas, sem qualquer reserva.

Nesse sentido, para Vigotski "a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo" (Vigotski, 2022, p.31), isto é, ele defendia que essa condição deveria ser compreendida como uma especificidade ou uma singularidade do desenvolvimento humano, que dependia das relações sociais e culturais, estabelecidas pela criança com o meio e com os outros.

Conforme salienta Vigotski (2022, p. 34) a defectologia considera que "qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação", uma vez que seu "objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência", considerando que as dificuldades geradas pela deficiência estão, diretamente, ligadas às dificuldades sociais e culturais, que inibem o desenvolvimento do sujeito, assim, suas ideias, vão ao encontro à abordagem social da deficiência.

Nesse viés, Vigotski propôs que a educação especial deveria ser um meio de garantir o acesso das crianças com deficiência aos bens culturais e à participação social plena, por meio da mediação de signos e instrumentos culturais que possibilitassem a superação ou a compensação das limitações impostas pela deficiência (Vigotski, 2022).

Considerando esses aspectos, a Educação Especial tem sido um caminho para conduzir a superação das dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência, uma vez que possibilita a participação desses estudantes no meio escolar, promovendo metodologias, recursos, articulação do trabalho docente e

estratégias de ensino, voltados à superação das dificuldades, principalmente, por perceber que as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência, não estão contidas na deficiência e, sim, nas dificuldades sociais e culturais que inviabilizam seu desenvolvimento (Teixeira, 2021).

Pensando na formação da compensação e considerando que “as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral” (Oliveira, 1997, p.23), compreende-se que o desenvolvimento cerebral não é limitado e imutável, o cérebro possui grande plasticidade, fazendo com que ele se transforme e seja moldado, conforme a necessidade do sujeito e seu desenvolvimento individual, ele pode desenvolver novas funções e ser transformado fisicamente (Oliveira, 1997).

De acordo com Vigotski (2022), por meio dos estímulos e relações sociais estabelecidas constroem-se formas de compensação, que podem ou não ter êxito, mas que buscam formas alternativas para o desenvolvimento da criança com deficiência.

Diante dessas premissas Nascimento (2021, p. 99) enfatiza que:

[...] os caminhos alternativos devem ser pensados como estratégias de mediação ainda mais sistematizadas para atender às necessidades de crianças com deficiência. Entendemos que tais estratégias podem ser extremamente interessantes na dinâmica da sala de aula e podem beneficiar não somente os alunos público-alvo da Educação Especial, mas todos os discentes, visto que nem sempre os alunos aprendem determinados conteúdos e, mais especificamente, a alfabetização de um único modo.

Nesse cenário, a escola desempenha um importante papel, principalmente, por ser um ambiente que propicia interações sociais e a escolarização dos estudantes. Como postula a própria Constituição da República de 1988 (Brasil, 1998), a educação é um direito de todos, assim no ambiente escolar é possível buscar alternativas para a escolarização dos estudantes, de acordo com suas especificidades. Com base nos estudos de Vigotski, pode-se destacar que:

[...] a tarefa essencial da escola é assegurar todos os investimentos, tendo em vista desenvolver no aluno aquilo que lhe falta para a consolidação das funções psicointelectuais superiores. Para tanto, defenderá um planejamento de ensino que articule rigorosamente forma e conteúdo. (Martins, 2010, p. 58).

Refletimos a importância da escola em disponibilizar estratégias diversificadas que favoreçam a aprendizagem dos alunos e atendam suas necessidades, ao compreender que quando a criança com deficiência atinge o mesmo objetivo que a criança típica, considera-se que ela pode ter alcançado de forma diferente, por outros caminhos.

Assim, “para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança” para buscar caminhos alternativos para que ela possa desenvolver suas funções psíquicas (Vigotski, 2022, p.38), já que se de um modo a deficiência acarreta barreiras e dificuldades na adaptação da criança, também, por tratar-se de uma deficiência que impõem dificuldades no desenvolvimento, também, estimula a organização de formas indiretas da adaptação, que buscam a compensação da deficiência (Vigotski, 2022).

Desse modo, Vigotski (2022, p. 252) também aponta que “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores apenas é possível nas vias de seu desenvolvimento cultural”, uma vez que esta compensação é mais possível no âmbito do desenvolvimento cultural, que possibilita o rompimento dos obstáculos gerados pela insuficiência orgânica.

Segundo Vigotski, as funções psicointelectuais superiores da criança tem seu desenvolvimento pautado da seguinte forma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpessoais; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapessoais (Vigotski, 2010, p.114).

Nesse sentido, esses processos são mediados, através da apropriação da cultura, em que o sujeito depende do outro para se desenvolver, isto é, ele se desenvolve através das relações sociais e constrói sua historicidade. Rego (1995, p.61) destaca que:

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento, da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outra pessoa.

Com isso, Vigotski (2022) ressalta que as crianças com deficiência encontram os mesmos marcos de desenvolvimento psíquico que seus pares, ao desenvolver as funções psicológicas superiores. Esses estágios não são determinados, apenas, pela herança biológica, mas, também, pelas circunstâncias objetivas que são promovidas pela interação e pelo contato com as ideias, historicamente, geradas através de estímulos educacionais e psicológicos que conduzem à superação das limitações iniciais.

Dessa forma, retorna-se a ideia da compensação, uma vez que por meio dela pode-se alcançar o desenvolvimento psíquico da criança com deficiência, utilizando caminhos indiretos.

Mediantes esses aspectos, Paixão (2018, p.150) afirma que:

[...] é urgente que a escola compreenda que o desenvolvimento humano não está dado e de que a ação intencional do professor é condição para a aprendizagem, para isso precisa ser um contraponto ao diagnóstico, que sobre ele exerça uma força contrária, pois, donde reside a insuficiência é preciso produzir a suficiência.

Além disso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está atrelado à influência do meio e do outro, é nesse contexto que se destacam os conceitos e atuação da mediação, dos instrumentos e dos signos. Entretanto, deve-se considerar segundo Rego (1995, p. 93) que “na abordagem Vygotskiana, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere”, isto é, apesar de se desenvolver, com base nas interações sociais, o indivíduo não deixa de ser sujeito e criador da própria história.

O processo de desenvolvimento que dá origem aos mecanismos psicológicos dos seres humanos, especialmente aqueles que são complexos, é algo que Vigotski deu grande importância. Ele afirmou que esse processo está ligado ao ambiente de um indivíduo, tanto físico, quanto social, e ao grau de envolvimento com esse ambiente (Oliveira, 1997).

Para ele a evolução social do homem desempenha um papel no desenvolvimento das faculdades ou funções psicológicas superiores, implicando que eles tenham uma base sociocultural, ao contrário dos processos elementares, que são constituídos biologicamente (Rego, 1995).

Nesse viés, Vigotski considera que as funções psicológicas superiores mais elaboradas advêm das relações sociais, em que o ser humano consegue pensar e imaginar objetos ou fatos não visíveis naquela hora, sendo capaz, também, de elaborar ações que ainda acontecerão. Essa questão trata-se de um processo superior, uma vez que perpassa características voluntárias e intencionais, que se diferem dos processos elementares (Oliveira, 1997).

Assim, para Vigotski (1991, p.59), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”, fazendo com que sejam capazes de realizar ações que vão além do estabelecido a elas.

Diante disso, pode-se ressaltar que, anteriormente, o nível de desenvolvimento psíquico determinava os níveis educacionais, estabelecendo bases e limites para esse processo. No entanto, essa ideia, segundo Vigotski, estava equivocada e foi apresentada, principalmente, no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, com a inserção em sua aprendizagem, apenas, de métodos concretos, considerando que essas crianças eram incapazes de desenvolver pensamentos abstratos (Vigotski, 1991).

Mediante esses aspectos, Vigotski (1991, p.60) destaca que:

[...] o sistema de ensino baseado somente no concreto - um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato - falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter.

Conforme apresentado por Vigotski (1991), os processos educacionais e psicológicos devem estimular a criança com deficiência intelectual a superar as dificuldades inatas. A escola aparece nesse contexto, de forma a estimular a criança a alcançar o que lhe falta em seu próprio desenvolvimento, compreendendo que o método concreto é um meio para se atingir o desenvolvimento do pensamento abstrato, e não está mais contido nele mesmo como fim único.

Assim, para o desenvolvimento global da criança, devem-se considerar as aprendizagens já adquiridas e estimular as que ainda não foram atingidas, partindo da ideia de zona de desenvolvimento proximal que propõe que o “bom aprendizado

é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1991, p.60). Nesse sentido, Vigotski conceitua a zona de desenvolvimento proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1991, p. 58).

Ao considerar essas perspectivas, é possível utilizar o conceito de zona de desenvolvimento proximal para identificar, não apenas, os estágios de desenvolvimento já alcançados pela criança, mas, também, aqueles em processo de formação. Isso permite estabelecer metas e competências a serem adquiridas, além de construir estratégias pedagógicas que favoreçam esse processo (Rego, 1995).

A partir dessa compreensão, Vigotski concebe a escola como imprescindível para o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, já que proporciona ao educando conteúdos e estratégias, promovendo formas de pensamento próprio, assim, possibilita ao sujeito acesso ao que ele denomina de experiência, culturalmente, acumulada (Rego, 1995).

Em sua visão, a escola disponibiliza o conhecimento, formalmente, organizado, em que “as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais” (Rego, 1995, p.104).

Com isso, não condicionada, apenas, à matrícula da criança na escola, mas de forma organizada e com objetivos para a aprendizagem, a escola é capaz de promover o desenvolvimento das funções intelectuais, especificamente, humanas, uma vez que o desenvolvimento dessas funções ocorre, por meio da mediação social dos signos e da interação com os outros; conduzindo o sujeito a compreender as ações que surgem dessas interações, em que ele passa a ser capaz de abstrair conceitos externos e reorganizar seus próprios processos mentais.

Em outras palavras, o indivíduo deixa de depender, exclusivamente, de sinais externos e passa a se apoiar em recursos internalizados, como imagens, representações mentais e conceitos (Rego, 1995).

Diante disso, de acordo com Vigotski (2001, p.246) um conceito ultrapassa a noção de memorização, “ele é um ato real e complexo de pensamento que não pode

ser aprendido por meio de simples memorização”, e só pode ser alcançado, quando a própria capacidade mental da criança atingir seu ponto mais avançado.

Para Vigotski (2001), a simples memorização de palavras relacionadas a um objeto, não é suficiente para a formação de conceitos. Por outro lado, quando a memorização transcende ao ato mecânico de, apenas, armazenar informações, quando vai além e envolve processos cognitivos mais complexos, a memorização passa a relacionar-se ao entendimento e significados atribuídos aos conteúdos que estão sendo desenvolvidos.

Fundamentada na elaboração de Vigotski, Nascimento (2021, p. 96) destaca que a memória, exemplificativamente, associa-se, “na primeira infância, à percepção, se apresentando como função psíquica superior mais rudimentar. Após a apropriação da leitura e escrita, tal função (volitiva) contempla um papel mais elaborado e voltado para a prática social”.

Conforme destaca Vigotski (1991, p.37) “a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo”; nesse sentido, “para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar”, assim, a memória está vinculada ao ato de pensar, ocorrendo, eficazmente, quando estabelecidas conexões entre o novo conhecimento e os conhecimentos prévios do sujeito, por meio de associações, elaborações e reorganizações mentais.

Com base nessas ideias, a presente pesquisa sugere uma abordagem pedagógica que formula uma concepção capaz de compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, inseridos em turmas regulares, por meio do ensino colaborativo, conforme as questões metodológicas que direcionaram nossa investigação.

Dando sequência, após as reflexões delineadas, sobre o AEE, o ensino colaborativo e os conceitos de Vigotski, apresentados nesta seção, no capítulo a seguir, apresentamos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

## 4 DESENHO METODOLÓGICO

A metodologia é a maneira de pensar para alcançar a natureza de um determinado problema, tanto para estudá-lo quanto para explicá-lo (Andrade, 2003). Para Demo (1987), a metodologia refere-se ao modo de praticar ciência, sendo o conjunto de procedimentos que se deve empregar no processo de pesquisa. Sendo o trabalho colaborativo o objeto de estudo nesta pesquisa.

Este capítulo apresenta os pressupostos e procedimentos metodológicos que foram utilizados para analisar o trabalho realizado entre a professora de educação especial e a professora da classe comum, no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, pela via do ensino colaborativo.

Desse modo, o capítulo está organizado em subtópicos, que abordam inicialmente, o tipo de pesquisa, os aspectos éticos, o contexto da escola e sujeitos da pesquisa, trazendo uma breve caracterização da professora e dos alunos participantes deste estudo. Outro item discorre sobre o desenvolvimento da pesquisa e procedimentos de produção de dados, destacando os instrumentos utilizados para produzir os dados. Por fim é apresentada a metodologia utilizada para a análise dos dados gerados nesta pesquisa.

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Os caminhos percorridos neste trabalho, quanto à abordagem do problema levantado, traçam uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Andrade (2003, p. 123) os tipos de pesquisa podem ser classificados de várias formas, por critérios que variam segundo diferentes enfoques. Assim, segundo Silva e Menezes (2001, p.20) na pesquisa qualitativa o processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A pesquisa qualitativa tem como princípio a busca pelo sentido existente por trás do objeto analisado. Ela é transdisciplinar e engloba elementos das ciências humanas e sociais (Chizzotti, 2003). Com isso, a pesquisa qualitativa tem nas ciências humanas e sociais suas bases, conduzindo a observar os fatos, considerando seus contextos e as variáveis que influenciam no processo.

Por isso, as estratégias envolvidas nesse tipo de pesquisa, consideram também a razão, a liberdade e a vontade dos envolvidos. Assim, essa pesquisa é do tipo qualitativo, por buscar analisar os dados coletados e por compreender que os sujeitos da pesquisa possuem especificidades e características próprias e são repletos de significados.

Günther (2006) destaca que a pesquisa qualitativa é flexível e adaptativa e não utiliza meios padronizados para executar a pesquisa, ela considera que cada problema e objeto de uma pesquisa são específicos, necessitando de instrumentos específicos para ser desenvolvida.

Em relação aos procedimentos técnicos trata-se de uma pesquisa participante, visto que a pesquisadora além de observar, também interagiu contribuindo e participando das ações junto aos sujeitos da pesquisa; assim como destaca Severino (2007, p.120) ao afirmar que “o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”.

O autor ressalta, ainda, que o pesquisador participante observa “as manifestações dos sujeitos e as situações vividas” através do registro descritivo dessas observações, realizando análises e considerações no decorrer da pesquisa (Severino, 2007, p.120).

## 4.2 ASPECTOS ÉTICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário apresentá-la à direção da escola e submetê-la ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFES/Alegre) da Universidade Federal do Espírito Santo, Unidade de Alegre. O projeto foi aprovado pelo (CEP/UFES/Alegre) e sua realização foi autorizada pela direção da escola, campo da pesquisa. A partir daí, foi realizada uma reunião com a professora de Língua Portuguesa na escola para apresentação e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) impresso em duas vias.

Os responsáveis ou representantes legais dos alunos com Deficiência Intelectual foram chamados até a escola para uma reunião, na qual lhes foi informada a realização da pesquisa e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) impresso em duas vias. Como os alunos apresentam dificuldades de leitura, foi elaborado um Termo de Consentimento, utilizando-se comunicação alternativa, que foi apresentado e explicado para cada aluno (APÊNDICE C).

#### 4.3 CONTEXTO DA ESCOLA E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola Estadual de um município do Caparaó capixaba. Atendendo aos preceitos éticos de pesquisa, essa escola será aqui denominada com pseudônimo “Escola Singular”. A escolha por essa escola se justifica pelo fato de ser o ambiente em que a pesquisadora está inserida e desempenha sua prática docente. Fator que conduziu ao levantamento do problema em questão.

Para caracterizar a Escola Singular é necessário explanar sobre algumas mudanças no sistema de Ensino Estadual e do Município em que ela está localizada. Essas mudanças envolveram duas escolas da Rede Estadual de Ensino desse município, uma localizada na sede e a outra localizada em um distrito de área rural, a última é a escola que fará parte desta pesquisa.

Inicialmente é importante destacar que até o final do ano de 2016 a Escola Singular fazia parte de uma comunidade rural, localizada em um distrito do município. Ela funcionava, apenas, no turno noturno atendendo à Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais e Finais e o Ensino Médio Regular, e dividia o espaço com uma escola da Rede de Ensino Municipal que funcionava nos turnos matutino e vespertino.

Para melhor compreensão das mudanças ocorridas em torno da Escola Singular é preciso mencionar alguns fatos que impactaram, diretamente, em sua reformulação e que envolveram outras instituições, como é o caso da Escola Estadual, localizada na sede deste município, que em 2017 foi expandida para o tempo integral. Antes ela funcionava dividida nos três turnos, com as modalidades de Ensino

Fundamental, Ensino Médio Regular e Técnico e EJA. Com sua modificação para ensino em tempo integral de nove (9) horas, passou a atender, apenas, o nono (9º) ano do Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio Regular. Assim, foi necessária a implantação de uma escola de tempo parcial na sede do município, para atendimento às outras modalidades e estudantes que não tinham interesse em estudar em tempo integral.

Neste mesmo ano a Escola Singular que era localizada em um distrito da área rural do município, foi transferida para um bairro de classe média na sede, dividindo espaço com uma escola municipal que, também, teve que se adequar às novas mudanças. A Escola Singular funcionava no turno vespertino com o quinto (5º) ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (extinguido no ano seguinte), Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, e no turno noturno com a EJA.

A escola municipal, que compartilhava o mesmo espaço com a Escola Singular, funcionava utilizando todo o prédio no turno matutino e no turno vespertino utilizava, apenas, alguns ambientes, como a quadra poliesportiva, o refeitório e banheiros, as salas de aula funcionavam em um prédio ao lado, que pertencia a uma instituição de ensino superior.

Dois anos após essa mudança, houve uma reestruturação dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede de Ensino Municipal e essa etapa de ensino, ofertado nas escolas municipais da sede do município, passou a ser de responsabilidade da Rede de Ensino Estadual, sendo ofertados na Escola Estadual de tempo integral e na escola Singular, que é de tempo parcial.

Com isso, o município remanejou suas etapas e modalidades de ensino entre suas escolas e a escola municipal que dividia o espaço com a escola Singular deixou de funcionar no mesmo prédio, que passou a ser responsabilidade do estado. Para isso, foi necessário que a escola Singular ampliasse seu espaço, com a construção de seis novas salas de aula, para receber estudantes nos três turnos escolares, e em 2020, durante a pandemia a escola foi reformada para melhor atender aos estudantes no retorno às aulas.

Diante desses aspectos, a escola Singular tem desenvolvido muitos trabalhos e projetos voltados para a comunidade e, apesar de ser uma escola nova, tem

alcançado resultados muito importantes nas avaliações realizadas no estado. Abaixo são apresentadas nas fotografias 01 e 02 alguns espaços da escola, após a reforma.

Fotografia 1 - Quadra esportiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Fotografia 2 - Refeitório



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Desde 2017, ano em que a escola Singular foi implantada na sede do município, o número de matrículas em todas as etapas e modalidades de ensino cresceu significativamente. E de forma progressiva as matrículas de alunos, público da educação especial também aumentou, principalmente pelo fato dos Anos Finais do Ensino Fundamental serem ofertadas na sede do município, apenas, na rede de escolas estaduais.

Segundo dados apresentados pela Superintendência Regional de Educação (SRE), a escola Singular, em 2022 atendeu cerca de 1.700 estudantes, sendo considerada a maior escola em quantitativo de estudantes dessa SRE. Desse quadro, 50 estudantes público da educação especial e, por isso, a escola tem atuado com muitos profissionais da educação especial. Nesse mesmo ano, contou com cinco (5) professores de Educação Especial, atuantes com o AEE nas áreas de Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Transtornos do Espectro Autista, além de 25 cuidadores que acompanharam tais estudantes.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental regular são ofertados nos turnos matutino e vespertino. Entretanto, no ano de 2022 no turno matutino foram ofertadas duas (2) turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e 15 turmas de Ensino Médio, já no turno vespertino foram ofertadas 17 turmas do sexto (6º) ao nono (9º) ano do Ensino

Fundamental e uma (1) turma de oitava (8º) etapa da Educação de Jovens e Adultos.

As turmas de Ensino Fundamental têm funcionado com uma média de 34 estudantes, por turma, e a escola tem uma grande procura por vagas. Na fotografia 03 é apresentada a sala de aula da turma do sexto ano, onde se desenvolveu esta pesquisa, retratando também as demais salas da escola, que são desse mesmo padrão.

Fotografia 3 - Sala de aula



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Assim, a escola contava com dez (10) professores de Língua Portuguesa, oito (8) professores regentes da sala comum e duas (2) Professoras de Fortalecimento da Aprendizagem <sup>6</sup>(PFA) que atuavam, de forma colaborativa, com os professores da sala de aula comum, nas turmas com maior defasagem de aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Professor de Fortalecimento da Aprendizagem (PFA) trata-se de um segundo professor com formação em Língua Portuguesa, que participa das aulas nas salas regulares de algumas turmas, duas vezes por semana, trabalhando em articulação com os professores regentes. De acordo com a

Quanto aos planejamentos, os individuais eram encaixados entre as aulas, já os planejamentos coletivos dos professores que lecionavam as disciplinas da formação geral básica, aconteciam por área do conhecimento, e em dias específicos conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 - Organização dos planejamentos coletivos

| Área do Conhecimento                                | Disciplinas  | Dia da semana |
|---|--|---------------|
| Ciências Humanas e suas Tecnologias                 | Ensino Religioso<br>Filosofia<br>Geografia<br>História<br>Sociologia | Terça-feira   |
| Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias | Biologia<br>Ciências<br>Física<br>Química<br>Matemática              | Quarta-feira  |
| Linguagens, Códigos e suas Tecnologias              | Arte<br>Educação Física<br>Língua Inglesa<br>Língua Portuguesa       | Quinta-feira  |

Fonte: Dados da pesquisa, de acordo com as informações de organização da escola.

Para participar dos planejamentos coletivos, apoiando os professores da sala de aula comum, as cinco (5) professoras de Educação Especial se revezavam para que sempre houvesse a presença de, ao menos, uma delas nesses planejamentos, ao menos nos turnos matutino e vespertino.

Diante do contexto da escola, os sujeitos da pesquisa foram quatro estudantes com Deficiência Intelectual de uma turma de sexto (6º) ano do Ensino Fundamental, sua professora regente de Língua Portuguesa e a professora de Educação Especial, que é a pesquisadora deste trabalho e que também atuou como co-professora. Vale destacar que a professora regente demonstrou interesse em fazer parte da

---

Portaria N° 003-R, de 13 de janeiro de 2020 (Espírito Santo, 2020), que institui o Programa de Fortalecimento da Aprendizagem, por meio do planejamento e das indicações do professor regente, o professor do PFA deverá dispor de metodologias e estratégias de ensino que atendam às necessidades dos estudantes.

pesquisa, o que é um ponto relevante na visão de Vilaronga e Mendes (2014), que definem a participação voluntária como um dos três aspectos importantes para o sucesso do ensino colaborativo.

A escolha por esses sujeitos se deu por fatores específicos envolvendo esta pesquisadora. Por fazer parte do corpo docente da escola como professora de educação especial, a pesquisadora foi procurada pela professora de Língua Portuguesa para auxiliá-la e aconselhá-la sobre o trabalho com os estudantes com deficiência e com os estudantes com Transtornos Funcionais Específicos,<sup>7</sup> matriculados nesta turma de sexto (6º) ano.

A professora da sala comum (PSC) sentiu-se insegura diante de uma turma em que os estudantes estavam com grandes defasagens em relação ao conteúdo, principalmente devido à pandemia vivenciada desde o final do ano de 2019, que manteve esses estudantes cerca de dois anos fora da escola. Assim, como a professora de Língua Portuguesa foi solícita em receber ajuda, e percebendo a necessidade de apoio que essa turma requeria, optou-se por selecioná-los para participar deste trabalho, com vista a contribuir para a formação e prática docente da professora e para o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Diante desse fato, a proposta de pesquisa foi apresentada à professora, que se disponibilizou a fazer parte dessa.

Essa turma contava com 32 estudantes, 22 meninos e 10 meninas, desses, quatro estudantes com deficiência intelectual e quatro estudantes com algum transtorno funcional específico, sendo todos frequentes. Os estudantes com deficiência têm direito ao AEE, no entanto, apenas um iniciou o primeiro trimestre com o atendimento. Os demais tiveram envio de solicitação para o atendimento já no terceiro trimestre, uma vez que as famílias demoraram a aderir ao atendimento. Nesse caso, durante o período que estavam sem matrícula no AEE da escola, as professoras de Educação Especial deram suporte, de forma indireta, com apoio aos professores, e no caso desta pesquisadora/co-professora, com o auxílio na aprendizagem desses estudantes por meio das aulas colaborativas.

---

<sup>7</sup> Transtornos Funcionais Específicos tratam-se de “problemas específicos de aprendizagem escolar manifestada por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, linguagem oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração; b) Distúrbios de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia; c) Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH” (Paraná, 2016, p. 3-4 apud Blum, 2019, p.78).

A disciplina de Língua Portuguesa era contemplada com cinco (05) aulas semanais nas turmas de sexto (6°) ano. No início da pesquisa tiveram muitas modificações no cronograma das aulas, até ser estabelecido, definitivamente, que haveria uma aula na terça-feira, uma aula na quarta-feira, duas aulas na quinta-feira e uma aula na sexta-feira. Segue abaixo o quadro com o horário de aulas da referida turma do 6° ano.

Quadro 4 - Horário das aulas na turma do sexto ano.

| Horário das Aulas | Segunda-feira   | Terça-feira       | Quarta-feira      | Quinta-feira      | Sexta-feira       |
|-------------------|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1°                | Geografia       | História          | Ensino Religioso  | Língua Portuguesa | Geografia         |
| 2°                | Educação Física | Matemática        | Língua Portuguesa | História          | Estudo Orientado  |
| 3°                | Projeto de Vida | Ciências          | Estudo Orientado  | Matemática        | Matemática        |
| <b>RECREIO</b>    |                 |                   |                   |                   |                   |
| 4°                | Matemática      | Língua Portuguesa | Matemática        | Geografia         | Língua Portuguesa |
| 5°                | Língua Inglesa  | Língua Inglesa    | Arte              | Ciências          | História          |
| 6°                | Ciências        | Educação Física   | Ciências          | Língua Portuguesa | Arte              |

Fonte: Dados da pesquisa, de acordo com as informações de organização da escola, ano?.

A professora de Língua Portuguesa realizava o planejamento coletivo na segunda e terceira aula, no turno vespertino, nas quintas-feiras, nesse momento a professora se reunia com a equipe pedagógica, demais professores da área de Linguagens e suas Tecnologias e, ao menos, uma professora de Educação Especial. A disposição de tempo para o planejamento colaborativo é, segundo Vilaronga e Mendes (2014), o segundo ponto importante para o sucesso do ensino colaborativo. Uma vez que a pesquisadora é participante do planejamento coletivo com a professora da sala comum, acreditou-se que a realização do ensino colaborativo seria facilitada. Os planejamentos individuais da professora aconteciam entre as aulas, chamados de janelas.

### 4.3.1 Caracterização da professora participante da pesquisa

Na intenção de preservar a identidade e possibilitar a identificação e distinção, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, portanto a professora de Língua Portuguesa foi identificada como Clara, nome originado da palavra latina “clarus”. A escolha por esse pseudônimo deu-se a partir de seu significado, que são adjetivos condizentes com o perfil da nossa professora da sala de aula comum, já que se refere a uma pessoa que tem luz própria, é inteligente e inspiradora.

Nesse caso, a professora desde o primeiro contato com a turma e com a professora de educação especial, demonstrou iniciativa, se diferenciando dos demais diante de sua atitude e preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e interesse em aprender.

Desse modo, Clara, graduada inicialmente em licenciatura de Letras/Português na modalidade à distância, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), seguida da segunda graduação em Pedagogia, realizou uma especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e no decorrer do ano de 2022, durante esta pesquisa, realizou a especialização em Psicopedagogia e Educação Especial, no intuito de aprender e melhor desenvolver seu trabalho com estudantes com deficiência.

Clara atua há seis (6) anos como professora de Língua Portuguesa, em designação temporária, e já atuou na presente escola nos anos 2018 e 2019, retornando em 2022 para lecionar nas turmas de 6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, com uma carga horária de 40 horas.

Em 2022, Clara deparou-se com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, com grande defasagem na aprendizagem e distorção idade/série, além de uma quantidade expressiva de alunos que apresentavam alguma deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento. Assim, Clara buscou apoio na professora de Educação Especial para auxiliá-la no processo de aprendizagem dos estudantes.

### 4.3.2 Caracterização dos alunos com deficiência intelectual

Para identificar os estudantes com deficiência intelectual e preservar sua identidade no texto foram utilizados nomes fictícios: Paula, Caio, Lucas e Pedro. A princípio é importante destacar algumas características dos estudantes com DI, para melhor compreensão dos relatos presentes nesta pesquisa.

Inicialmente falaremos de Pedro, que era um estudante bem quieto e um pouco resistente a receber qualquer auxílio, apresentava muita dificuldade de escrita, leitura e interpretação. Lia algumas palavras com sílabas canônicas, silabando, mas ainda não conseguia ler com fluência. Era comprometido com as tarefas, realizava tudo que lhe era solicitado, mas só aceitava sentar-se na última cadeira da fila.

Fotografia 4 - Pedro brincando de bola no recreio com os colegas



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Pedro gostava muito de desenhar e de jogar futebol, o que impulsionava sua interação com os demais colegas, principalmente no período do recreio, momento em que se divertiam jogando, conforme a fotografia acima. Nesse período, Pedro

encontrava os colegas das outras turmas, ele tinha treze anos e tinha dificuldade de enturmar com sua turma, considerando que a maioria dos alunos eram mais novos.

Pedro apresentava diagnóstico de deficiência intelectual e dislexia, desse modo, sua família apresentou seus laudos no ato da matrícula. Com isso, no início do primeiro trimestre, após a avaliação inicial, foi solicitada a aprovação da matrícula para o AEE e apoio de um cuidador, ambos foram autorizados ao final do primeiro trimestre.

Já a aluna Paula tinha onze anos, mas ainda não estava alfabetizada, porém conseguia identificar algumas sílabas canônicas com as consoantes B, D, F, M, P, T. Ela era muito comunicativa, e gostava muito de estar junto aos professores, demonstrando extrema afetividade pelos docentes. Ela sempre estava carecendo de atenção, e adorava dar abraços apertados e se sentir acolhida.

Além do mais, estava na pré-adolescência, e apresentava autoestima baixa quanto a sua imagem. Porém, Paula era brincalhona, mas apesar de comunicativa, às vezes se excedia durante a aula, e muitas vezes se desentendia com os colegas. Seu diagnóstico indicava DI e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Foi observado que algo que afetava seu comportamento era a presença do irmão que, também, estudava na mesma turma e apresentava diagnóstico de Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e Transtorno Misto das Habilidades Escolares. Ele também apresentava indisciplina e, muitas vezes, ficava ressentido com os desentendimentos envolvendo a irmã Paula.

Por isso, ele se revoltava contra os demais colegas para defendê-la, mesmo que Paula não estivesse com a razão. Ao final do segundo trimestre, Paula foi trocada de sala, considerando que ela e o irmão, na mesma turma, acarretavam muitos problemas comportamentais para ambos, já que se desentendiam muito e um impulsionava o outro a ter desentendimentos.

Caio tinha onze anos e estava em fase de alfabetização, conhecia as letras do alfabeto, mas ainda não conseguia distinguir os sons das sílabas. Ele demonstrava maior facilidade com a absorção de conceitos de forma oral, se desempenhava bem com atividades envolvendo respostas orais e interações com a professora, além disso, gostava muito de pintar e de jogos no celular.

Sempre falava dos passeios na casa do pai que era na área rural e das montarias equestres, contando causos para os colegas. Entretanto, apresentava comportamento inquieto e um pouco agressivo, andava muito pela sala de aula e discutia, incessantemente, com os colegas, não aceitava ser corrigido pelos professores, os respondendo mal. Seu humor variava muito, e sentia-se ansioso, algumas vezes, com muita dificuldade de concentração. Seu diagnóstico apresentava DI e TDAH.

Lucas era o mais velho dos quatro, ele tinha 14 anos, e já havia ficado retido em séries anteriores. Ele sempre estava muito quieto durante as aulas, só falava se lhe perguntássemos algo. Lucas tinha muita dificuldade com a fala e aparentava se envergonhar, quando falava e as pessoas não o compreendiam. Lucas, já identificava algumas sílabas canônicas, realizava cópias do quadro, e era comprometido com suas atividades, mesmo com dificuldade buscava auxílio da professora para realizá-las. Ele gostava do contato com os colegas, mas não iniciava os diálogos, gostava também de ter ajuda para realizar as atividades. Além de sempre que possível desenhar em seu caderno.

No início das observações percebi suas dificuldades, mas quando analisado seu prontuário escolar identificamos que não constava nenhuma ressalva da família em relação a qualquer especificidade. Visto isso, contatamos a família que, posteriormente, veio à escola informar que ele possuía laudo, mas que não tinham mais o documento, e que retornariam ao médico, em breve, para uma consulta e solicitariam o documento novamente. Na ocasião, a mãe não soube informar o diagnóstico do filho, disse, apenas, que ele fazia acompanhamento médico e fez, algumas vezes, terapia com um fonoaudiólogo, mas devido à pandemia parou de frequentá-la.

Como observamos que o aluno apresentava grandes dificuldades escolares, desenvolvíamos metodologias que o auxiliassem na aprendizagem, mesmo sem matrícula no AEE, já que naquele contexto o laudo clínico se fazia necessário para efetivar tal matrícula. Apenas no terceiro trimestre a família de Lucas retornou à escola para apresentar o laudo que confirmava o diagnóstico de Deficiência Intelectual e Dislexia. Assim, na mesma semana que a família apresentou o laudo foi

realizado o processo de solicitação de AEE para o estudante e enviado ao órgão responsável.

Diante dessa questão, refletimos sobre a abordagem contida na Portaria nº 206-R/2021 (Espírito Santo, 2021b) que regulamenta o processo de gestão do AEE nas unidades escolares da Rede Pública Estadual, e que está em consonância com a Nota Técnica nº 04/2014 (Brasil, 2014) que orienta que o laudo não é requisito para que os alunos com deficiência sejam matriculados no AEE, uma vez que esse atendimento se caracteriza como pedagógico e não clínico.

Entretanto, nos deparamos com questões contrárias, quando direcionávamos a listagem de documentos indicados pela Secretaria de Educação do Espírito Santo para solicitação de atendimento, em que o laudo clínico dos estudantes era necessário para que o atendimento fosse disponibilizado, compreendendo-se, que com a falta do laudo não era possível solicitar matrícula no AEE.

Outro ponto a destacar é que tanto as famílias de Paula como de Caio, não tiveram interesse em matriculá-los no AEE da escola porque já realizavam o CAEE da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), e as famílias não desejavam correr o risco de perder os atendimentos oferecidos pela Instituição que, segundo o relato de uma das mães, caso não optasse pela matrícula do CAEE da APAE seu filho perderia o direito aos atendimentos clínicos.

O relato dessa mãe trouxe à tona a discussão em volta da disputa sobre o AEE, considerando que as instituições especializadas, mesmo tendo conhecimento que o atendimento clínico não está condicionado ao AEE, ainda assim “vêm desenvolvendo ações de aliciamento ou até de coação junto às famílias para levarem seus filhos ao AEE ofertado por elas, sob a alegação de que não receberão o atendimento clínico de especialistas em estabelecimentos públicos” (Almeida; Melo; França, 2019, p.11). Além disso, ainda conforme apresentado por Almeida, Melo e França (2019) essas instituições já recebem recursos públicos para a oferta dos atendimentos clínicos e de assistência social.

Conseguimos convencer as famílias de Paula e Caio sobre a importância de suas matrículas no AEE da escola apenas no decorrer do terceiro trimestre. Mostramos às famílias que as crianças não perderiam o atendimento clínico da APAE e que

poderiam, inclusive, permanecer matriculados na instituição, através de um convênio firmado pelo município, dispondo de projetos de leitura e atendimento à saúde aos alunos com deficiência do município de Lúna.

Nesse caso, além do atendimento na sala de recursos multifuncionais da escola, eles poderiam permanecer sendo atendidos com o ensino colaborativo. Apresentamos às famílias o trabalho que estava sendo realizado e como as crianças já haviam progredido, por meio do ensino colaborativo. Assim, aceitaram a matrícula no AEE da escola.

Com os processos prontos enviamos para aprovação da matrícula, sabíamos que era algo demorado e que, possivelmente, não daria tempo de a aprovação acontecer no mesmo ano, já que estávamos finalizando o terceiro trimestre. O que nos alegrava é que as famílias concordaram que as crianças recebessem o atendimento por completo, mesmo que fosse para o próximo ano letivo.

Já nas últimas semanas do trimestre tivemos a resposta positiva de que Lucas, Caio e Paula tiveram suas matrículas aceitas no AEE da escola. Porém, como já estávamos no final do ano, as contratações de professores já haviam cessado. Assim, permaneci atendendo aos alunos, por meio do ensino colaborativo até finalizarmos o ano letivo.

#### 4.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A partir da assinatura dos Termos foi dado início à pesquisa, que foi organizada em cinco etapas – observação do contexto escolar, documentos orientadores para o trabalho docente, planejamento colaborativo, aula colaborativa e entrevista semiestruturada - conforme apresentado nos tópicos a seguir.

#### 4.4.1 Observação do contexto escolar

A primeira etapa consistiu na inserção da pesquisadora no contexto de sala aula, o que permitiu realizar observações desse contexto. Pretendeu-se compreender como a professora atuava em sala de aula e se realizava ações de ajustes curriculares, ou seja, flexibilizações curriculares para oportunizar, aos alunos com deficiência, o acesso aos conteúdos e objetivos traçados. Destaca-se, nesse trabalho, as definições apresentadas por Capellini, Fonseca e Lopes Junior (2010, p. 29), ao considerarem que “a flexibilização curricular é direito de todos os alunos e que a adaptação é direito de alguns”:

[...] Tal flexibilização é pautada nas adaptações que a escola e/ou os professores fazem para garantir que os alunos tenham acesso ao currículo, aquele previamente organizado e ofertado a todos os alunos [...] a adaptação curricular é direito de alguns alunos, pois só é permitida a realização desta quando o aluno com deficiência é impedido de acessar o currículo comum aos demais alunos devido às limitações impostas pela deficiência. Neste caso, mostra-se necessário desenvolver para e com o aluno um plano individualizado de ensino (PIE) (Capellini; Fonseca; Lopes Júnior, 2010, p. 29).

Como guia a respeito do que poderia ser observado foi utilizado o protocolo de observação apresentado por Capellini (2018) (ANEXO B). Em seu estudo, Capellini (2018) discute ações que o professor pode ter para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo escolar e, portanto, aos conteúdos, adquirindo conhecimentos. A autora destaca que essas se tratam de adaptações ao currículo e podem ser não significativas ou significativas. A etapa de observação compreendeu um total de 16 aulas entre os meses de março e abril.

Ao final da etapa de observação, os pontos mais relevantes foram discutidos com a professora e guiaram o planejamento quanto às ações que necessitavam estar presentes ou serem mais efetivas. Nesse caso, a observação, de acordo com Vianna (2007), pode ser categorizada como participante, já que a pesquisadora faz parte do contexto objeto de pesquisa e foi quem realizou a observação.

#### 4.4.2 Estudo de caso como instrumento de produção de dados

A segunda etapa da pesquisa compreendeu a elaboração dos Estudos de Caso dos alunos com deficiência e, a partir disso, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). O Estudo de Caso é uma estratégia metodológica que permite abordar a multiplicidade de questões relacionadas à cada estudante com deficiência, visto que não há uma única forma de contemplar todas as necessidades educacionais, de todos os estudantes e garantir seus acessos ao currículo. Assim, para a elaboração do Estudo de Caso foram consideradas informações inerentes ao AEE, à sala de ensino regular e ao ambiente familiar (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Uma vez que a pesquisadora atua no AEE da escola e mantém constante diálogo com as famílias, a complementação das informações necessárias ao Estudo de Caso foi obtida, a partir da observação da sala de aula e do diálogo com a professora de Língua Portuguesa durante as reuniões de planejamento. Não houve a pretensão de aplicação de questionário ou entrevista com a professora nessa etapa da pesquisa. O objetivo foi que ela elaborasse, em conjunto com a pesquisadora, um texto descritivo do cenário educacional de cada aluno.

A partir da triangulação das informações do AEE, da professora e da família, a elaboração do estudo de caso seguiu as orientações propostas por Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), conforme ANEXO C, que trata de orientações publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial.

Cada caso foi apresentado e discutido com a professora durante as reuniões de planejamento e, a partir deles, foram elaborados os PDI. O estudo de caso deve ser uma prática comum na escola, pois tem como objetivo traçar o perfil do aluno, de forma a possibilitar a elaboração de um PDI. Segundo Glat, Vianna e Redig (2012, *apud* Pletsch e Glat, 2013, p. 21), o que dominamos PDI se constitui enquanto um

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo

prazos. Também são levados em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.

Nesse sentido, nos PDI foram definidos os objetivos a serem alcançados na sala de aula regular. Os objetivos foram apresentados e discutidos com a professora participante da pesquisa, permitindo que ela avaliasse as possibilidades para atendimento aos alunos. Vale destacar que a elaboração dos PDI esteve embasada nas orientações de Pletsch e Glat (2013).

#### **4.4.3 Planejamento colaborativo**

No terceiro momento da pesquisa, foram realizados os planejamentos conjuntos com a professora, considerando-se os aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Conforme já foi apresentado, os planejamentos individuais da professora se davam entre as aulas, em horários denominados de janelas, com duração de cinquenta minutos. Então, tais momentos de planejamento individual foram realizados em conjunto.

O trabalho de planejamento colaborativo levou em conta algumas questões: de que maneira todos os alunos poderão participar da aula proposta? Será necessário fazer adaptações para garantir participação plena do aluno com deficiência intelectual? Em caso afirmativo, qual (ais)? Quais são os objetivos prioritários para a aprendizagem (atitudes, habilidades, conteúdos)? Quais são as expectativas com relação aos alunos com deficiência intelectual? Como o aluno com deficiência intelectual será avaliado?

Nos primeiros planejamentos foi desenvolvido, com a professora, um modelo de documento de registro (APÊNDICE D): dos conteúdos a serem trabalhados; dos objetivos a serem alcançados por cada aluno; dos recursos/adaptações a serem considerados; dos prazos para o trabalho com o conteúdo; das formas de avaliação dos alunos; das observações.

#### 4.4.4 Aula colaborativa

A quarta etapa da pesquisa consistiu na atuação em sala de aula para desenvolvimento dos planejamentos. Nesse momento, a pesquisadora desenvolveu o trabalho junto à professora da sala comum, promovendo a articulação dos seus conhecimentos, enquanto especialista com relação à deficiência intelectual e os conhecimentos disciplinares da professora de Língua Portuguesa.

Para isso, entre os meses de maio e outubro de 2022, a pesquisadora participou de quatro aulas semanais de Língua Portuguesa, ministradas na turma participante da pesquisa. Cada aula teve duração de cinquenta minutos e ao final de cada aula foram feitos registros no diário de campo da pesquisadora.

#### 4.4.5 Diário de campo como instrumento de produção de dados

O diário de campo teve como eixo de registro o roteiro de diário de campo contido no ANEXO D, desenvolvido por Rabello (2012) que, em seu trabalho, analisou como o ensino colaborativo poderia propiciar a formação continuada de professores para a inclusão escolar de estudantes com autismo.

Conforme caracterizado por Bogdan e Biklen (1994, *apud* Oliveira, 2014) o diário de campo é um instrumento de registro das observações concernentes à pesquisa, em que se realizam anotações, descrevendo as situações, as pessoas, os lugares, as ações, os diálogos e as atividades.

Considerando-se o que é apresentado por Macedo (2010), a utilização do diário de campo como fonte de registro foi fundamental, pois,

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (Macedo, 2010, p. 134)

Nesta pesquisa o diário de campo foi um instrumento de informação e formação, uma ferramenta que possibilitou retornar às ideias, impressões, observações, conversas e, portanto, um importante elemento de análise de dados.

#### **4.4.6 Entrevista semiestruturada**

Por fim, ao final do processo de ensino colaborativo foi realizada uma entrevista semiestruturada áudio gravada com a professora de Língua Portuguesa. Nesse momento, foram retomados alguns registros feitos pela professora e realizada, pela professora, a avaliação do trabalho desenvolvido.

De acordo com Boni e Quaresma (2005, p.8) as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, nas quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Além disso, os autores também destacam que o pesquisador utiliza questões, previamente, elaboradas e conduz a entrevista como uma conversa informal, podendo complementar as perguntas, caso alguma questão não fique totalmente clara.

Diante disso, conforme apresentado no Apêndice E, a entrevista contemplou quatro eixos:

- Perfil docente: com vistas a levantar informações quanto à formação da professora, tempo de serviço, se efetiva no cargo ou não, tempo de trabalho com o Ensino Fundamental (EF) e com a disciplina de Língua Portuguesa, papel/importância da disciplina para os alunos do EF. Tal eixo está contemplado por três sub-eixos: formação (seis perguntas); docência (oito perguntas) e conhecimentos sobre educação especial inclusiva (três perguntas).

- Prática de sala de aula e articulação com professores do AEE antes da proposta de ensino colaborativo: com o objetivo de compreender sob qual perspectiva vinha trabalhando, como vinha avaliando os alunos com deficiência, quais eram os objetivos, as possíveis dificuldades, as estratégias que vinha desenvolvendo com sucesso. Tal eixo está contemplado por dois sub-eixos: prática em sala de aula,

antes da proposta de trabalho colaborativo (quatro perguntas); articulação com o professor de AEE, antes da proposta de trabalho colaborativo (sete perguntas).

- Prática de sala de aula e articulação com professores do AEE, depois da proposta de ensino colaborativo: com o objetivo de compreender sob qual perspectiva está trabalhando atualmente, como tem avaliado os alunos com deficiência, quais são os objetivos, as possíveis dificuldades, as estratégias que vem desenvolvendo com sucesso. Tal eixo está contemplado por dois sub-eixos: prática em sala de aula, após a proposta de trabalho colaborativo (quatro perguntas); articulação com o professor de AEE, após a proposta de trabalho colaborativo (cinco perguntas).

- Conhecimento a respeito do trabalho colaborativo: com o objetivo de compreender a sua concepção quanto ao ensino colaborativo e seu papel no atendimento aos alunos com deficiência. Esse eixo é contemplado por cinco questões.

#### 4.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

A utilização de uma metodologia de análise pode evitar que se faça uma interpretação ingênua dos dados coletados, baseada, apenas, no que a pesquisadora acredita ter encontrado. Nesse sentido, optou-se por tomar como base elementos da metodologia de Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 1977), ou seja, algumas etapas dessa metodologia foram utilizadas para a organização dos dados a serem analisados, o que facilitou a organização de categorias de análise.

As fases da análise se organizam em três etapas que Bardin (1977) denomina de polos cronológicos: I - pré-análise; II - exploração do material; III - tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Assim, primeiramente foi realizada o que a autora denomina pré-análise, que é a fase na qual é organizado o material a ser analisado, levantadas as hipóteses e escolhidos os indicadores que vão sustentar essas hipóteses. A fase de pré-análise ainda apresenta quatro dimensões: a leitura flutuante, a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final (Bardin, 1977, p.95).

No caso desse trabalho, a leitura flutuante foi realizada para conhecer os dados mais de perto, uma vez que foram considerados todos os documentos construídos no decorrer da pesquisa, sem necessidade de seleção. A escolha dos documentos pode ser dependente dos objetivos que o analista traçou ou os objetivos podem ser levantados em função dos documentos existentes (Bardin, 1977). Os documentos construídos no decorrer da pesquisa são imprescindíveis para ajudar a responder à questão problema da pesquisa, além de fazerem parte dos objetivos desse trabalho.

Nessa fase, com a leitura flutuante dos documentos foi iniciada a análise propriamente dita, elencando as categorias, a priori, com o objetivo de facilitar a discussão dos resultados. Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados categorizados, por meio de interpretação e inferências.

Uma vez que se pretendeu analisar todas as etapas do processo, os primeiros resultados estão relacionados à observação do contexto escolar, a partir do qual foi possível realizar uma análise qualitativa das ações da professora em sua prática de sala de aula e as implicações para os alunos com deficiência.

Também foram analisadas e discutidas as contribuições da observação para o planejamento das aulas e quanto à avaliação do desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, em termos dos objetivos traçados no PDI, no estudo de caso e nos dados apresentados no diário de campo, no qual estavam registrados os aspectos inerentes à atuação em sala de aula, o desenvolvimento dos estudantes e demais ações contempladas pela proposta de ensino colaborativo.

Elencando as informações em todos os documentos utilizados na pesquisa, também foram utilizados os dados da entrevista semiestruturada, analisando o processo de formação de ambas as professoras e o próprio olhar delas sobre esse processo. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita pela própria pesquisadora.

Na etapa de exploração do material foram elencadas, a priori, as categorias temáticas de análise, quais sejam: (i) Contexto da aula e participação dos estudantes; (ii) Desenvolvimento das atividades de Língua Portuguesa; (iii) Ensino Colaborativo: planejamento e gestão escolar. Cada categoria é apresentada a seguir:

1. Contexto da aula e participação dos estudantes: essa categoria relaciona-se aos registros que apresentaram comportamentos e ações gerais que envolviam a professora e os estudantes no decorrer das aulas;
2. Ensino colaborativo: planejamento e gestão escolar: essa categoria envolve o registro de questões que evidenciaram momentos de planejamento, elaboração de atividades, estratégias avaliativas e distribuição de responsabilidades, considerando as habilidades de cada professora, possibilitando, ainda, avaliar se o trabalho realizado foi desenvolvido nas premissas do ensino colaborativo, o papel gestão escolar como mediadora desse processo e como as práticas formativas foram desenvolvidas dentro da proposta de ensino colaborativo.
3. Desenvolvimento das atividades de Língua Portuguesa: essa categoria se baseou no registro de como aconteceram as aulas de Língua Portuguesa, como os estudantes com deficiência intelectual realizaram as atividades propostas, o que produziram, como se comportaram, como interagiram, se alcançaram os objetivos propostos e o tempo de concentração na realização das atividades, além de versar sobre registros que permitiram avaliar as estratégias didáticas, recursos, agrupamentos e materiais necessários para assegurar a participação dos estudantes com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas;

Dessa forma, a última etapa da Análise de Conteúdo refere-se ao tratamento dos resultados, na qual foram interpretados e apresentados na próxima seção.

## 5. O ENSINO COLABORATIVO E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo serão apresentados os resultados, as análises e as discussões deste estudo. Dessa forma, para as análises, foi retomada a questão problema que guiou esta pesquisa, questionando como se constitui o trabalho realizado por duas professoras – da educação especial e regente da sala comum – para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pela via do ensino colaborativo?

As discussões, aqui apresentadas, referem-se aos dados organizados, a partir dos registros das observações, planejamentos e aulas desenvolvidas, no âmbito do ensino colaborativo, além do Estudo de Caso, PDI dos estudantes e da entrevista semiestruturada.

Diante desses aspectos, os resultados foram organizados em três (03) categorias de análises, permitindo melhor organização dos dados: (i) Contexto da aula e participação dos estudantes; (ii) Ensino Colaborativo: planejamento e gestão escolar.; (iii) Desenvolvimento das atividades de Língua Portuguesa

### 5.1 CONTEXTO DA AULA E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

*“O desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível compensar a deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural”.*  
Vigotski (2022, p.252)

A citação, acima, conduz a perceber o importante papel da escola no desenvolvimento dos estudantes, com ou sem deficiência, uma vez que o contato do sujeito com um meio cultural possibilita que ele se aproprie de conhecimentos e evolua em suas próprias ações e a escola é um dos principais ambientes que favorecem o desenvolvimento integral do sujeito. Assim, defendemos que a educação é um direito de todos (Brasil, 1988), e garantir o acesso de todos à escola é, extremamente, importante para a garantia desse direito.

Considerando que devemos pensar a escola como promotora do desenvolvimento cultural, pela via da qual se busca compensar a deficiência (Vigotski, 2022), possibilitando que todos compreendam e aprendam com a diversidade e com a interação, essa categoria apresenta uma contextualização geral sobre a turma, comportamentos e atitudes, abrangendo professora e estudantes; de modo a possibilitar a compreensão de como as aulas aconteciam e como os estudantes participavam, tendo como base as interações e mediações promovidas na sala de aula.

De forma breve é importante rever algumas informações gerais sobre a turma em questão, referente ao sexto (6º) ano do Ensino Fundamental, que era composta por 33 alunos, dentre eles quatro com deficiência intelectual: Paula, Pedro, Caio e Lucas. Dos quatro estudantes, ao início desta pesquisa, apenas Pedro era matriculado no AEE da escola. Paula, Caio e Lucas, foram atendidos, por meio do ensino colaborativo no decorrer do ano, porém, sem matrícula no AEE, que só foi efetivada no mês de outubro de 2022.

A partir da análise realizada, é imprescindível destacar as observações sobre a forma como a professora abordava os estudantes ao início da aula, algo que se mostrou rotineiro nos registros de campo, em que a professora apresentava um diálogo calmo e acolhedor, que fazia com que os estudantes, em geral, entrassem no programa da aula e se acalmassem sem perceber.

Esse diálogo antes de iniciar as demandas da aula era importante para acalmar as crianças e fazer com que os laços fossem se estreitando aos poucos. A turma, em geral, passou a confiar e respeitar a professora, que se tornou referência para a turma, principalmente, para a resolução de problemas.

Essas ações nos conduzem a compreender que, junto ao processo de aprendizagem, “desenvolvemos a inteligência e o talento, enriquecemo-nos afetiva e emocionalmente, formamos atitudes valorativas e avaliativas da realidade, dos outros e de nós mesmos” (Aquino; Cunha, 2016, p.187). Percebemos assim, que a aprendizagem, além de envolver aspectos cognitivos, também abrange questões emocionais, que englobam a personalidade e sua formação.

É nessa perspectiva, que a professora evidencia em suas atitudes uma forma de mediar as situações cotidianas, interagindo com as crianças, de modo a influenciar seus hábitos e transformando suas ações. Pode-se dizer que a professora Clara, agia, intencionalmente, para buscar com que as crianças da turma alcançassem os objetivos de aprendizagem intelectual e emocional.

De acordo com Ferrari (2021, p.91),

[...] é importante que os professores procurem conhecer as histórias e vivências dos seus alunos. Para isso é fundamental estabelecer relações interpessoais com os discentes favorecendo a aproximação entre esses sujeitos (professores e alunos) construindo laços de confiança, respeito, afeto dentre outros. É fundamental também considerar esses saberes adquiridos na proposta pedagógica que irá desenvolver com o grupo. Desse modo, torna-se possível a apropriação de novos conhecimentos, aprendizagens e desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, ainda sobre as ações iniciais da aula, sempre após conversar com os alunos, era solicitado que fizessem silêncio para iniciar a chamada, muitas vezes, também solicitava que dessem início ao cabeçalho no caderno, para iniciar as atividades do dia. Vale destacar que, comumente, ao chegar à sala de aula, a professora se deparava com estudantes transitando pelos corredores, ou na porta da sala.

Essa turma apresentava muita indisciplina e dificuldade de relacionamento, fazendo-se necessárias intervenções diárias, com muito diálogo com os alunos. Dentre os estudantes com deficiência intelectual, Paula e Caio apresentavam muita indisciplina, e dificuldades em seguir as regras propostas para organização da escola.

A relação entre os alunos e com a professora era intensa, apesar de respeitarem a professora, ainda havia muitos conflitos entre os alunos e, comumente, se fazia necessário que a professora interrompesse a aula para conduzir um diálogo e resolver situações conflituosas entre eles, ação essa que vai ao encontro à observação do item 20 do protocolo de Capellini (2018), constatando que a professora repreendia e não apoiava ações negativas dos alunos.

A professora Clara apresentava domínio da aula e conseguia controlar a indisciplina e dificuldade de relacionamento dos alunos, com ações que dispersassem o foco

naquele momento. Em uma observação foi possível verificar como essas atitudes da professora eram positivas, tal como o trecho do diário de campo:

Neste dia havia vinte e seis alunos presentes, a professora perguntou como estavam e logo percebeu algumas más respostas entre os alunos. Eles estavam muito agitados. A professora avisou que iniciaria a chamada e aos poucos eles foram se acalmando. Entretanto, o aluno Caio andava pela sala sem parar e respondia mal aos colegas, deixando-os irritados. A professora percebeu a ação e solicitou que Caio entregasse uma ficha de registro à coordenação. Ele saiu e ela conversou com a turma, solicitando que tivessem paciência com ele, mas que não deveriam responder agressivamente as falas dele, para que as brincadeiras e assuntos inadequados não tomassem grandes proporções. Caio retornou mais tranquilo à sala e não mais implicou com os colegas. (Diário de campo 25/07/2022).

Nessa ação, foi percebido que, assim como afirma Jacob (2017, p.21), são nas “relações cotidianas que os sujeitos se relacionam e apresentam comportamentos diversos, modificam e são modificados”. Assim, ao fazer uma solicitação ao aluno a professora desviou o foco dele, fazendo-o dispersar da discussão com os colegas, ao mesmo tempo em que o fez sentir-se valorizado por fazer um favor à professora.

A partir dessa observação, voltamos ao entendimento de que a aprendizagem é abrangente, e, assim, “do mesmo modo, com a formação de conceitos cultivamos os valores, os sentimentos, as convicções, os ideais e construímos a personalidade como um todo, com suas orientações perante a vida” (Aquino; Cunha, 2016, p.187).

É nessa perspectiva, que as atitudes da professora Clara sobressaiam quanto a postura que mantinha diante da turma, tanto nos momentos conflituosos, quanto nos momentos considerados mais tranquilos, assim, quando os alunos apresentavam ações esperadas e positivas, ela elogiava, apoiava e realizava os elogios (Capellini, 2018).

Outro aspecto a destacar, refere-se às aulas acompanhadas pela professora do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem (PFA), que, algumas vezes, tinha horário para o seu planejamento disponível no mesmo momento em que a professora Clara e esta pesquisadora/co-professora. Porém, poucas vezes, se envolvia com essa atividade, se direcionando a outras demandas.

Essa falta de planejamento e sua necessidade tornavam-se perceptíveis no decorrer das aulas, já que, comumente, a professora do PFA desempenhava seu trabalho, a partir das solicitações e orientações da professora regente, no momento da aula, ou repetindo nossas ações frente aos alunos, não demonstrando iniciativa perante o que desenvolver com os alunos. Um exemplo dessas ações pode ser observado no trecho, a seguir, extraído do diário de campo:

Nesta aula tivemos a participação da professora de PFA. Enquanto a professora regente de Língua Portuguesa passava a atividade da aula no quadro, eu comecei a aplicar a mesma atividade, porém, impressa para Paula, Caio e Lucas, já que ainda não são alfabetizados e necessitavam de auxílio e mais tempo para a realização das atividades. Pedro seguia copiando a atividade do quadro. A professora PFA, permanecia sem iniciativa aguardando alguma instrução. Foi quando a professora regente solicitou que ela auxiliasse Lucas me ajudando na aplicação da atividade (Diário de campo 05/07/2022).

Tais atitudes enfatizam o que as autoras Costa (2017) e Teixeira (2021) já haviam percebido em suas pesquisas, revelando que o perfil dos professores é um fator determinante para o sucesso do ensino colaborativo, no qual o desejo para participar dessa proposta e a disponibilidade de tempo para o planejamento são essenciais.

Assim, Capellini e Zerbato (2019) destacam que o ensino colaborativo se inicia, apenas, quando os profissionais, voluntariamente, aceitam realizá-lo e consideram que o voluntarismo é um dos elementos essenciais para o sucesso do ensino colaborativo, já que o fato dos professores fazerem parte da mesma escola não significa que haverá, instantaneamente, colaboração.

Apesar das questões que discorrem o voluntarismo sobre a lógica do capital humano, o objetivo dessa ação no ensino colaborativo, tem sido destacar o quão interessados estão os professores sobre essa prática, mesmo sendo parte de suas responsabilidades docentes.

Nesse viés destaca-se que esta pesquisa foi desenvolvida nesse contexto, principalmente por causa da iniciativa da professora Clara em solicitar minha ajuda, enquanto professora de Educação Especial, em que foi possível propor este trabalho a ela, pensando em auxiliá-la com o desenvolvimento da turma.

Além dessa iniciativa da professora Clara, foi perceptível, durante a pesquisa, o seu envolvimento no processo de colaboração, apresentando aptidões necessárias para desenvolver o ensino colaborativo, que são descritas por Capellini e Zerbato (2019), como a confiança, a comunicação em grupo, a resolução de problemas e conflitos.

Com a inserção desta pesquisadora/co-professora na sala de aula, a partir das observações e planejamentos, consideramos importante ter com a turma um momento específico dedicado à leitura, assim, conforme apresentado nos registros de campo, uma vez por semana, na sexta-feira, acontecia a aula de leitura (Fotografia 05). Nessa aula levávamos diversos livros literários para a sala, os alunos escolhiam o que queriam ler e alguns alunos apresentavam a história que haviam lido.

No caso dos alunos que ainda não eram alfabetizados, eles interpretavam as imagens e criavam histórias, conforme o que visualizavam. Algumas vezes, a pesquisadora ou a professora lia a história com eles e, assim, conseguiam recontar. Conforme Aquino e Cunha (2016) compreende-se que as atividades de aprendizagem são imprescindíveis para conquistar os objetivos escolares, e necessitam de atenção e estudo.

Fotografia 05 - Paula na aula de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Com base nos objetivos de aprendizagem traçados aos estudantes com deficiência, no decorrer dessas aulas também observávamos a fluidez da leitura de cada um, quais suas dificuldades e potencialidades com a leitura, interpretação e oralidade. A partir dessas observações era possível traçar intervenções pedagógicas para aprimorar essas habilidades dos estudantes, indo ao encontro dos apontamentos de Braun (2012, p.183) que considera que “o ensino e suas práticas tornam-se válidas quando oportunizam o que o aluno precisa para aprender”.

Nesse sentido, Effgen (2017, p.202) destaca a importância da mediação, em que “a imagem, o objeto, os diálogos com o aluno vão constituindo formas de ajudá-lo a se inscrever no contexto”.

Refletindo sobre esses aspectos, pode-se compreender que as aulas de leitura proporcionavam variadas ações, além de possibilitar a identificação das necessidades de leitura e interpretação, era possível praticar a leitura, identificar as

preferências de leitura dos alunos, o que conseguiam reconhecer nos livros, como recontavam as histórias, além de promover a interação entre o grupo, com rodas de leitura ou leitura em dupla.

Nesses tipos de atividades também acompanhávamos a leitura individual dos estudantes e dividíamos a responsabilidade de avaliar a leitura, identificando os pontos que precisavam de maior atenção, inclusive para pontuar o que seria necessário de intervenção, nos momentos em que fôssemos planejar, colaborativamente.

Essas aulas ao início da tentativa de colaboração destacavam-se como um momento em que era perceptível que conseguíamos dividir as responsabilidades, e, claramente, conduzir a aula juntas, analisando o desenvolvimento dos alunos diante da proposta de atividade.

Pode-se afirmar que as aulas de leitura eram muito positivas, no contexto do ensino colaborativo, uma vez que promovia a interação e o compartilhamento de ideias e percepções dos alunos sobre a leitura escolhida, e a interação entre a professora e eu para que pudéssemos, juntas, mediar a aprendizagem dos alunos.

Como destaca Effgen (2017, p.201) “o mediador precisa ser alguém capaz de guiar a atenção, a memória, a percepção e a imaginação do aluno em uma interação com a linguagem escrita”. Assim, nas aulas de leitura era possível trabalhar vários objetivos voltados para a ampliação do desenvolvimento da leitura, a identificação e nomeação das letras do alfabeto, sílabas e palavras ampliando, assim, o repertório de letras e sons, compreensão de textos lidos, por outras pessoas, com diferentes propósitos, aperfeiçoar o desenvolvimento da expressão oral, desenvolvimento da organização temporal, da atenção, concentração e memória auditiva e visual, entre outros.

Para Effgen (2017, p.201), a mediação deve ser intencionalmente direcionada para ações, de acordo com o objeto em pauta, sendo extremamente importante um “planejamento da ação pedagógica, uma organização do ensino para que se acesse o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores.” Assim, os objetivos propostos para as aulas supracitadas e seu desenvolvimento voltavam-se para a apropriação da leitura e escrita, considerando as potencialidades e as necessidades dos estudantes.

Seguindo na compreensão das ações que envolviam a turma, como era bem heterogênea, quanto ao nível de aprendizagem, comumente era solicitada à professora Clara a reorganização do mapa de sala<sup>8</sup>. Algumas vezes, a pedido da equipe pedagógica, foi necessária a modificação do mapa para que os estudantes, com maiores dificuldades, ficassem mais próximos ao quadro e à mesa da professora. Diversas vezes houve modificação na posição que cada aluno ocupava na sala. Na compreensão de muitos professores e pedagogos seria para facilitar o trabalho e dar maior atenção aos estudantes com alguma defasagem.

No decorrer das aulas, foram utilizadas várias formas de organização dos alunos, com a modificação da disposição das carteiras e com agrupamentos produtivos (Capellini, 2018), inclusive em alguns momentos a turma foi dividida, para facilitar, no entendimento das professoras, a aplicação de alguns conteúdos utilizando o quadro.

Como tínhamos alguns alunos que também careciam de estímulos para leitura e escrita, assim como os alunos com deficiência da turma, nessas divisões montávamos dois grupos e dividíamos o quadro para que as atividades fossem aplicadas dentro do nível de cada grupo.

Isto é, para os alunos alfabetizados as atividades eram escritas no quadro com letra cursiva e eram dispostas de forma completa, para o outro grupo, que ainda não estava alfabetizado, as atividades eram escritas com letra bastão, e minimizadas para que conseguissem realizar, dentro do tempo da aula, reduzindo alguns objetivos ao perceber que os alunos ainda não tinham condições de atingi-los (Capellini, 2018).

Nessas aulas que dividíamos os alunos em grupos, também dividíamos nossas responsabilidades, quanto ao que cada uma faria durante a aula, e assim, aos poucos fomos constituindo pequenos momentos de colaboração. A configuração da turma variava, constantemente, inclusive quanto ao papel de cada professora na sala de aula. Às vezes, inicialmente, cada uma ensinava um grupo, em seguida

---

<sup>8</sup> O mapa de sala é uma representação visual que ajuda a planejar e organizar o espaço físico da sala de aula de maneira eficiente, considerando também questões relacionadas à acessibilidade, segurança e conforto dos alunos.

revezávamos entre os grupos, ou quando uma escrevia a tarefa no quadro, a outra monitorava e ajudava a turma nesse momento.

Para a professora Clara:

[...] o trabalho em conjunto facilita muitas demandas e ajuda a desenvolver muitas ações que sozinha talvez não seria possível realizar. Em conjunto temos mais ideias e o trabalho fica menos pesado, com organização das funções na aula, um ajudando o outro. Esse trabalho é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A fala da professora Clara evidencia que mesmo a passos curtos o trabalho foi apresentando traços da proposta de ensino colaborativo, que foi se constituindo em pequenas ações, desenvolvidas entre nós, no desenrolar das aulas e no contato que buscávamos manter para promover a aprendizagem dos estudantes.

Nossa relação foi se estreitando, ainda mais, e conforme apresentado no item a seguir, foi possível o desenvolvimento das aulas de forma conjunta, muitas vezes, na perspectiva do ensino colaborativo, outras vezes, mesmo que não estivéssemos efetivamente juntas, as aulas ou decisões aconteciam sobre influência das ações que realizávamos, por meio da colaboração.

Dessa forma, após essa contextualização, percebendo quão necessário é pensar e promover práticas colaborativas, em prol do desenvolvimento dos estudantes, a partir do exposto, no tópico, a seguir, discorreremos sobre ações que se antecedem à execução do trabalho em sala de aula para alcançar os objetivos de aprendizagem dos estudantes.

## 5.2 ENSINO COLABORATIVO: PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR

Neste tópico buscamos apresentar momentos de planejamento, elaboração de atividades, estratégias avaliativas e distribuição de responsabilidades, considerando as habilidades de cada professora, possibilitando avaliar se o trabalho realizado foi desenvolvido nas premissas do ensino colaborativo, o papel da gestão escolar, como mediadora desse processo e como as práticas formativas se delinearam, ao longo dos planejamentos.

### 5.2.1 Ensino colaborativo e sua organização no contexto da pesquisa

Na rede de ensino Estadual a distribuição de carga horária do professor da Educação Especial abrangia o trabalho com “aulas colaborativas”, entretanto, não havia, nos documentos orientadores da Educação Especial da rede, nenhum registro que orientasse o que eram essas aulas colaborativas e como deveriam ser desenvolvidas.

Desde 2017 atuando na rede, percebo que poucas eram as instruções a esse respeito, pois as informações se restringiam ao fato de que as aulas colaborativas aconteciam no turno e na turma regular em que o estudante com deficiência estava matriculado, e que essas aulas eram um apoio ao estudante na sala regular, no intuito de atender suas necessidades de escolarização e socialização, mas, normalmente, acontecia de uma forma individual.

Com o ingresso desta pesquisadora no programa de mestrado em 2021, foi possível aprofundar os estudos e conhecer do que, realmente, tratavam-se essas aulas colaborativas, que faziam parte de um método de apoio do AEE, denominado ensino colaborativo. Por meio dos estudos, percebi que o trabalho desenvolvido na escola e a concepção de aula colaborativa estavam distantes da conceituação do que realmente era o ensino colaborativo.

Dentro das práticas já realizadas na escola, tínhamos os planejamentos conjuntos com os professores do ensino regular, que aconteciam nos momentos denominados planejamentos coletivos, mas como eram muitos professores não conseguíamos ter contato com todos. Nesses momentos os professores passavam os conteúdos a serem trabalhados para os professores da Educação Especial que adaptavam atividades para os estudantes com deficiência.

Essa situação demonstra desencontros entre as políticas de educação especial e as práticas escolares, já que, de acordo com a LDB (Brasil, 1996), em seu Art. 59, parágrafo I, devem ser assegurados aos estudantes com deficiência, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Essa responsabilidade é de todos os professores que atuam com os estudantes com deficiência, como destacado por Mendes (2017), o aluno não é da “Educação

Especial” ou do “professor de educação especial”, o aluno com deficiência é da escola, como todos os outros ali matriculados.

Além disso, deixar o professor da educação especial como único responsável pelas adaptações desentoe das premissas que embasam o ensino colaborativo, como apresentado por Capellini e Zerbato (2019), uma vez que o professor é especialista em educação especial e será ele que possibilitará a promoção de estratégias específicas para que o estudante alcance os objetivos, e o professor da sala de aula comum, também licenciado para ensinar, atua, colaborativamente, com os conhecimentos de sua disciplina, para que juntos promovam acessibilidade curricular para o estudante com deficiência.

As autoras destacam que quando “um professor ensina, enquanto o outro faz somente adaptação de materiais ou simplifica a atividade do aluno” não se pode considerar como uma prática de ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019, p.38), já que esse trata-se de um modelo de apoio em que os professores da sala regular e da educação especial trabalham em conjunto, planejando juntos, compartilhando responsabilidades, orientações, avaliando suas práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Vilaronga; Mendes, 2017; Buss; Giacomazzo, 2019).

É de extrema relevância destacar que, quando a responsabilidade da aprendizagem do estudante com deficiência é direcionada, apenas, ao professor de educação especial se pode acarretar prejuízos à escolarização e inclusão desses estudantes, considerando que o professor de educação especial, comumente, atende a muitos alunos e não consegue acompanhá-los integralmente na escola; além de correr o risco de cometer erros, durante as adaptações de conteúdo, uma vez que pode não dominar todos os contextos, envolvendo todas as disciplinas escolares, principalmente no contexto de estudantes das Séries Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Isso também vale ao responsabilizar, apenas, o professor regente, quanto à educação inclusiva, como postulado pela professora Clara, ao citar que entre as dificuldades que encontrava com o trabalho com os estudantes com deficiência intelectual estava o trabalho diversificado, através das adaptações de atividades e conteúdo. O que foi sendo modificado com o passar das interlocuções com a professora de educação especial.

Com isso, percebeu-se a necessidade de apresentar a proposta de pesquisa à professora, que se disponibilizou a participar. Diante disso, o fato de a professora buscar apoio, se disponibilizando, não apenas, a aceitar ajuda, mas a trabalhar em conjunto é algo que, nem sempre, acontece na rotina escolar.

Como professora de educação especial, nesta escola, atendendo nove (9) estudantes com deficiência, distribuídos em turmas comuns do 6º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio, abrangendo um total de 34 professores, atuantes com esses os alunos, assim, meu contato para o desenvolvimento de ações favoráveis à aprendizagem dos estudantes deveria acontecer com esses 34 professores. Entretanto, na maioria das vezes, os professores me procuravam para solicitar algum material ou atividade adaptada para trabalhar determinado conteúdo.

Como eram muitas disciplinas e os alunos estavam em níveis diferentes, era muito difícil elaborar tanto material durante o planejamento. Dos 34 professores que eu acompanhava alunos em suas turmas, apenas oito demonstravam preocupação em realizar as adaptações necessárias para atender os estudantes, alguns elaboravam e como nos víamos rapidamente, me encaminhavam para que eu pudesse realizar as considerações, outros aproveitavam os poucos momentos juntos para elaborarmos algum material.

Apesar de oito professores engajados com a aprendizagem dos alunos atendidos por mim, a professora de Língua Portuguesa do 6º ano era a que mais demonstrava interesse pela colaboração, principalmente pelo fato de sua turma conter mais alunos com deficiência juntos, e ser uma turma com grande defasagem escolar.

Logo que apresentei a proposta da pesquisa, a professora sentiu o desejo de participar. Reafirmando o que Vilaronga e Mendes (2014) citam, quando enfatizam que a participação voluntária é um dos aspectos mais relevantes para o sucesso do trabalho colaborativo, além disso, o perfil dos professores contribui para a promoção desse tipo de trabalho (Costa, 2017; Teixeira, 2021).

Segundo Capellini e Zerbato (2019), a implementação do ensino colaborativo varia de acordo com o contexto escolar em que os profissionais atuam, a dinâmica entre os dois professores em sala de aula, as características da turma com a qual trabalham, os recursos disponíveis e o tempo destinado para o trabalho conjunto.

As autoras salientam também que existem oito condições necessárias para a efetivação do ensino colaborativo, sendo: tempo para planejamento comum, flexibilidade, arriscar-se, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidade de comunicação, suporte da gestão escolar e formação dos profissionais.

Ademais, pode-se destacar que o trabalho desenvolvido também percorreu os modelos de ensino colaborativo, quanto aos seus estágios e componentes mencionados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022). Elas destacam que o ensino colaborativo se desenvolve em três estágios: inicial, de comprometimento e colaborativo.

Além dos componentes estarem divididos em oito pontos fundamentais: comunicação interpessoal, arranjo físico, familiaridade com o currículo, metas do currículo planejamento instrucional, apresentação instrucional, gerenciamento da sala de aula e avaliação. De acordo com as autoras, esses componentes evoluem de acordo com os estágios, sendo o objetivo final e primordial o estágio colaborativo, em que os professores já passaram por todas as fases e se encontram em sintonia, em que ambos se localizam como co-professores da turma.

Segundo Capellini e Zerbato (2019, p.43) não existe um formato padrão de organização para o ensino colaborativo, seus arranjos passam por etapas e sua forma de desenvolvimento será conforme o contexto escolar em que ele acontecerá; como a “relação entre os dois professores, as características da turma, os recursos e o tempo disponível para o trabalho conjunto”, assim, diante desses fatores os professores juntos optarão pelo melhor modelo de organização, que poderá ser modificado no decorrer do trabalho, de acordo com as necessidades.

Ao refletirmos sobre a organização do ensino, a análise mostrou que ao início da pesquisa, esta pesquisadora/co-professora tinha o papel de observadora, foi um propósito para iniciar a pesquisa, principalmente para conhecer melhor a turma e propor objetivos e metodologias de acordo com as necessidades dos alunos.

Para Capellini e Zerbato (2019, p.44) esse arranjo é aquele em que “um ensina; outro observa”. Elas definem que nesse modelo “um professor assume o papel principal na classe, enquanto o parceiro assume o papel passivo na instrução, apenas de auxiliar, observando o comportamento e aprendizagem dos alunos”.

Quanto ao modelo que as autoras denominam de “um professor; outro assistente”, nesta pesquisa foi possível perceber que, após o período de observação, esse tornou-se um modelo comum no trabalho entre as professoras, entretanto, não havia a necessidade de solicitação de nenhuma das professoras para que a outra auxiliasse, isto é, quando a professora de língua portuguesa necessitava direcionar a aula.

Por exemplo, com a explicação de um conteúdo específico, a professora de educação especial acompanhava todos os estudantes na execução das atividades junto à professora, sem que fosse preciso uma pedir à outra para fazê-lo. Apesar disso, Capellini e Zerbato (2019) conceituam esse modelo como uma proposta em que um professor conduz o ensino e o outro apoia, atendendo aos alunos, individualmente, ou em grupos, auxiliando, apenas, com a solicitação do professor regente.

Além dessas configurações de aula, as autoras também apresentam o modelo de estações de ensino, no qual a sala é dividida em vários ambientes com atividades diversificadas, mas relacionadas entre si, e os alunos fazem um rodízio entre eles, e cada professor se responsabiliza por um grupo (Capellini; Zerbato, 2019).

Outro modelo destacado por Capellini e Zerbato (2019) é o ensino paralelo, em que é utilizado o mesmo plano de aula e práticas de ensino, porém, divide-se a turma em dois grupos e cada professor fica responsável por um grupo. No entanto, esses modelos não foram identificados nesta proposta, que se dirigiu para a configuração de ensino alternativo, que é usado quando se tem um pequeno grupo de alunos que necessitam de revisão, reforço ou atividades suplementares.

Um professor assume o comando na instrução do grupo maior, enquanto o outro tem como foco o aprendizado desse pequeno grupo com conteúdo específico. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados, assim como o professor responsável por essa instrução (Capellini; Zerbato, 2019). Esse modelo de organização foi muito utilizado no decorrer das aulas, uma vez que, além dos estudantes com deficiência, havia mais estudantes que necessitavam de atenção específica quanto à leitura e escrita.

Analisando as premissas destacadas, nesta proposta de trabalho foi possível identificar vários momentos que se configuraram no modelo ensino colaborativo,

principalmente quando as professoras conseguiam ter algum momento para planejar e aplicar atividades que fossem acessíveis a todos, ou com pequenas adaptações para que os estudantes com deficiência tivessem acesso ao mesmo conteúdo que os demais.

Assim, refletimos que “a relação do professor do ensino comum e o professor de ensino especial, em tempos de inclusão precisa ser multifacetada” (Rabelo, 2012, p.46). Talvez, muitos professores não tenham clareza dos benefícios do trabalho no viés do ensino colaborativo, porém, conforme destaca a professora Clara:

[...] o trabalho em conjunto favorece o desenvolvimento de ações mais assertivas, já que ambos os professores, tem conhecimentos que se complementam e auxiliam na elaboração de propostas e atividades mais eficazes para os alunos com deficiência.

Diante desses aspectos, esta tentativa de implementação do ensino colaborativo, de forma efetiva, passou por um processo que necessitou do empenho das professoras e superação de obstáculos. Para isso foi imprescindível o apoio recebido da gestão escolar, que por diversas vezes nos ouviu e articulou mudanças e diálogos necessários para que este trabalho acontecesse de forma eficaz. Nesse sentido, percorrendo as oito condições necessárias para o desenvolvimento do ensino colaborativo, percebeu-se a participação da gestão escolar em todas elas, conforme apontado no tópico seguinte.

### 5.2.2 Gestão Colaborativa e as premissas do ensino colaborativo

Conforme destacado anteriormente, a articulação da gestão para possibilitar o trabalho com o ensino colaborativo esteve presente, diversas vezes, durante esta pesquisa, inicialmente ao permitir esse trabalho conjunto, facilitando a articulação dos horários da professora de Educação Especial, para que fosse possível um trabalho mais abrangente com a professora de Língua Portuguesa e com a turma em que a pesquisa foi desenvolvida.

Esse apoio foi possibilitado, principalmente, por tratar-se de uma pesquisa realizada por uma professora que já fazia parte do corpo docente da escola e já tinha uma boa relação com a gestão, devido a esta questão não foram encontradas dificuldades

diante das ações da gestão escolar, que, comumente, eram favoráveis para o trabalho que desenvolvíamos em colaboração. Diante desses aspectos, é importante destacar que o ensino colaborativo deve ser uma prática real das escolas, e seu desenvolvimento não deve estar atrelado ao desejo ou não da gestão para que ele seja realizado de forma eficaz.

Apesar de não ser abrangido, legalmente, de forma específica e clara pelas políticas brasileiras, muitas pesquisas já evidenciam o ensino colaborativo como uma ação imprescindível para a escolarização de estudantes com deficiência (Capellini; Zerbato, 2019), e no caso da rede de ensino estadual, da qual a escola faz parte, o ensino colaborativo vem sendo implantado aos poucos nas escolas, ainda de forma tímida ele surge nas Diretrizes Operacionais para a Educação Especial do Estado do Espírito Santo no ano de 2022 e com maior abrangência em 2023.

Para esta pesquisa, com a apresentação de sua proposta, a gestão permitiu as adequações necessárias, mas nem sempre é assim, já que a realidade do professor de educação especial dessa rede de ensino, no período que correspondeu a esta pesquisa, ainda perpassava caminhos que estavam contrários às práticas colaborativas, principalmente devido a grande quantidade de alunos atendidos por um professor, e pouco tempo para planejamento, diante do número de professores para o acompanhamento e desenvolvimento de um possível ensino colaborativo.

Mas, de uma forma positiva, a gestão escolar tentou articular os planejamentos das professoras da educação especial, para que sempre nos planejamentos, por área do conhecimento, tivesse ao menos uma das professoras de Educação Especial participando desse momento.

No meu caso, só conseguia participar dos planejamentos da área de Códigos e Linguagens no turno vespertino, onde acontecia a implementação do ensino colaborativo, dentro dos parâmetros para este trabalho, e da área de Ciências da Natureza e Matemática, no turno matutino.

Negrim (2019, p.16) enfatiza que com o passar dos anos, a gestão escolar teve um avanço em sua concepção, hoje o termo é compreendido como “o gerenciamento da escola enquanto um organismo vivo, plural, cujo ambiente está para a aprendizagem assim como a diversidade está para a escola”.

Nessa compreensão, Negrim (2019) aponta, ainda, que através dos atuais contextos educacionais, o papel do gestor escolar vem sendo ressignificado, de forma que o gestor, além do papel administrativo, está imbuído por diversas competências que incluem os aspectos pedagógicos que abrangem a escola.

Pensando nisso, há que se destacar que o gestor da escola Singular atuava nessa perspectiva, e além do administrativo, geria o pedagógico, como destacado na pesquisa. Assim, esses aspectos também estão visíveis nos momentos em que a gestão participava de conversas com a turma, a fim de melhorar o comportamento dos alunos, conversava com as famílias e compartilhava de muitos diálogos com a equipe pedagógica e com as professoras para buscar soluções e intervenções com a turma, o que foi extremamente importante para a promoção de ações colaborativas para possibilitar a escolarização dos estudantes.

Essas ações pertinentes à direção da escola é um ponto importante para a efetivação do ensino colaborativo, que é destacado por Capellini e Zerbato (2019) como “suporte da gestão escolar”, uma vez que a gestão deve atuar em apoio aos profissionais sabendo ouvir, auxiliando na superação de obstáculos, assim como disponibilizar investimento em recursos materiais, contratação de profissionais especializados, estimular a formação continuada e garantir no Projeto Político Pedagógico da escola a construção de currículos acessíveis.

As ações da gestão em relação ao trabalho realizado pelas professoras também fazem parte do que Capellini e Zerbato (2019) denominam de “flexibilidade”, uma vez que, segundo elas, todos necessitam ser flexíveis para trabalhar em colaboração, inclusive a gestão escolar, que precisa compreender as novas rotinas de trabalho entre os professores.

Nesse caso, a gestão facilitou a organização das rotinas de trabalho para que a pesquisa fosse realizada; apesar do desejo demonstrado pela gestão em favorecer este tipo de trabalho, devido às extensas demandas dos professores e da dificuldade em conciliar os planejamentos, comumente, não é uma ação fácil e possível de articular.

Essa flexibilização foi possível principalmente para atender à pesquisa e as demandas daquela turma de sexto ano, na expectativa da proposta da pesquisa ser

uma estratégia para favorecer o desenvolvimento da turma que se apresentava como uma das mais complicadas da escola.

Assim, meu horário foi articulado para conciliar com alguns horários de planejamento com a professora de Língua Portuguesa, entretanto, para cumprir a quantidade de planejamentos determinados, não consegui realizar o mesmo trabalho nas demais turmas, não na mesma dinâmica e regularidade.

Quanto à flexibilidade, os professores da sala de aula comum e os professores de educação especial também devem ter flexibilidade para compreender e saber lidar com mudanças, assim, os professores regentes da classe comum necessitam de flexibilidade com as metodologias de ensino e organizações da sala, e os professores de Educação Especial devem ser flexíveis, ao lidar com os professores da sala comum que possuem estilos e personalidades diferentes.

Com base nesses aspectos, foi possível identificar que a “flexibilidade”, enquanto uma das condições para o ensino colaborativo esteve presente em nosso trabalho, percebendo que, muitas vezes, foram necessárias modificações no roteiro de aula desta pesquisadora/professora para ter a possibilidade de realizar as aulas colaborativas com a professora de Língua Portuguesa na turma do 6º ano.

Os horários de aula das salas comum sofriam ajustes comumente e, nesse caso, a gestão sempre demonstrou flexibilidade para realizar as devidas adequações, além disso, a flexibilidade entre as professoras sempre esteve presente, já que uma compreendia a outra e juntas se adequavam às necessidades diárias.

Durante esse processo, outro fator importante com influência da gestão e que nesta pesquisa também esteve presente foi a “compatibilidade” entre a professora de educação especial e a professora da sala comum, o que Capellini e Zerbato (2019, p.54) destacam como “combinação entre os estilos e as filosofias dos professores”, sendo a atuação da gestão muito relevante para possibilitar que os professores tenham como escolher com quem desenvolver o trabalho de colaboração, como foi o caso das professoras nesta pesquisa.

Também foi determinante a “habilidade de comunicação”, que segundo Capellini e Zerbato (2019, p.56) “não indica apenas aprender a falar e planejar com o outro o ato de ensinar; envolvendo também, o aprendizado em tomar decisões sobre o ensino da turma conjuntamente e, principalmente, o aprendizado em escutar”.

Esses aspectos, também foram observados nas ações da gestão, que apoiou e incentivou as ações conjuntas com a equipe pedagógica, dialogando e discutindo sobre possíveis soluções às demandas apresentadas pela turma, no cotidiano escolar e nos conselhos de classe.

Quanto à formação dos profissionais, no contexto escolar acontecia, comumente, durante os diálogos e planejamentos entre os professores. Para os professores de educação especial, as formações na área eram mais comuns, e promovidas pelo NEAPIE<sup>9</sup>.

Além disso, no intuito de promover a inclusão escolar, através da conscientização de alunos e professores, e a valorização dos estudantes com deficiência, a gestão, com o apoio da equipe escolar, promoveram na escola um Seminário de Educação Inclusiva, com apresentações culturais, exposições e palestras formativas.

Fotografia 06 - Palestra para os professores sobre uma pesquisa realizada com os alunos público da educação especial da escola, a respeito de suas análises quanto ao contexto escolar e suas preferências



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

---

<sup>9</sup> Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar.

A imagem acima representa um dos momentos do Seminário, em que pude dialogar com todos os professores sobre o olhar que os alunos, público da educação especial da escola, tinham sobre suas vivências naquele contexto escolar, bem como suas preferências e como se sentiam diante dos professores e demais colegas. Essa ação foi realizada no intuito de conduzir os professores a aguçar sua percepção quanto às questões inclusivas, principalmente quando, sem perceber, utilizavam práticas capacitistas.

O Seminário também contou com palestras para os estudantes, como a destacada na fotografia abaixo, em que é apresentado os conceitos básicos da LIBRAS e alguns sinais.

Fotografia 7 - Palestra sobre LIBRAS e o uso dos sinais



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Essas ações foram possíveis mediante o apoio e interesse que a gestão apresentava diante dos processos inclusivos, principalmente pelo fato de a escola ter muitos alunos e necessitar do desenvolvimento constante de estratégias que visassem à conscientização de alunos e professores. Nesse seminário foram trabalhados, além das questões inerentes ao público da educação especial, a

temática das relações étnico-raciais, englobando as discussões sobre de inclusão e diversidade.

### 5.2.3 Planejamento colaborativo

Como supracitado, as condições necessárias para promover o ensino colaborativo estão ligadas à articulação entre os professores e a gestão, uma vez que é necessário o auxílio de toda rede de apoio para que as ações colaborativas sejam desenvolvidas e alcancem os objetivos de aprendizagem para cada estudante.

É evidente a importância dessas condições e suas implicações com o planejamento colaborativo, que necessita ser comum entre os professores, necessita de flexibilidade, de definição do papel e da responsabilidade de cada profissional nesse processo, de compatibilidade, de comunicação, auxílio da gestão, além de exigir dos professores que se arrisquem, saindo na zona de conforto, indo ao encontro aos apontamentos de Capellini e Zerbato (2019).

Esse novo contexto para a professora Clara, envolvendo a colaboração com a professora de educação especial era algo que a fazia arriscar em novas metodologias para garantir a escolarização dos estudantes. Nesse viés percebeu-se que mesmo não acreditando que poderia ter uma prática educacional voltada para os estudantes com deficiência, muitas vezes, a professora Clara se arriscava e desenvolvia atividades que envolvessem todos os estudantes.

No início da colaboração ela estava apreensiva ao planejar, alegando que não sabia o que fazer ou que não sabia adaptar atividades para os estudantes com deficiência. Como é apresentado, abaixo, em um dos primeiros contatos que a professora de língua portuguesa e esta pesquisadora tiveram:

Hoje a professora me procurou para conversarmos, estamos no início de nossa colaboração, ainda não conseguimos planejar juntas. Nesta etapa tenho observado as aulas e buscado conhecer melhor os alunos. Durante nosso diálogo, ela demonstrou extrema preocupação, destacando que não sabia por onde começar para ensinar os estudantes com deficiência. Salientou que era formada em Letras, mas que não sabia alfabetizar, nem adaptar atividades para esses alunos. Entretanto, pude perceber que

sempre estava preocupada com os alunos e disposta a aprender (Diário de campo 04/03/2022).

Essa fala da professora evidencia o pensamento de grande parte dos professores que atuam com estudantes com deficiência no ensino regular. A ideia de “não estar preparado” ou “não saber o que fazer” perpassa toda a implementação e desenvolvimento da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Essa questão reflete ao que Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) revelam, ao citar que muitos desafios da educação inclusiva são impostos principalmente aos professores da classe comum, que, muitas vezes, não encontram suporte ou condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos.

Essa falta de suporte e incentivo recai sobre a expectativa de não saber agir, mediante ao ensino desses estudantes, assim como apontam Oliveira (2017), Salgado (2018) e Evangelista (2019), ao destacarem, em suas pesquisas, que os professores da sala de aula comum, ainda, não reconhecem sua função e não sabem como atuar com os estudantes com deficiência, necessitando de diferentes estratégias que os auxiliem nesse processo, como a formação continuada e a implementação do ensino colaborativo.

Dessa forma, Braun (2012, p.253) salienta a importância da formação dos professores para atuar em uma escola inclusiva e da formação dos professores de educação especial para a docência na escola comum; desse modo, a autora defende que a “perspectiva de colaboração entre professores do ensino comum e especializada é, de fato, uma possibilidade para que os conhecimentos adquiridos por ambos possam orientar as estratégias que precisam ser elaboradas para alunos com deficiência”.

Nesse sentido, o ensino colaborativo, também, como uma das estratégias mais utilizadas para promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência é considerado um excelente suporte para os professores, uma vez que esse tipo de apoio consiste em um trabalho conjunto, em que os professores planejam e executam atividades pedagógicas juntos, visando atender às necessidades educacionais dos estudantes (Capellini, 2018; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011). Esses aspectos que permeiam o ensino colaborativo contribuem, fortemente, para a

formação continuada de ambos os professores e demais profissionais da rede de apoio escolar.

Diante desses aspectos, foi possível perceber nos registros de campo, a preocupação das professoras com a aprendizagem dos estudantes com deficiência e o sentimento de responsabilidade sobre sua aprendizagem, tanto nos momentos que buscávamos ajuda para a elaboração de atividades, como nos momentos em que não era possível o planejamento dessas ações, conduzindo ao sentimento de culpa por não desenvolvermos, previamente, as adaptações necessárias.

Ainda sobre a colocação da professora Clara, mesmo que ela pensasse não estar apta para ensinar estudantes com DI, durante todo processo da pesquisa sempre esteve disposta a aprender. No decorrer das suas aulas buscava incluir todos os estudantes nas atividades, mesmo que sem planejamento prévio. Sua atenção nas aulas era para todos os alunos, percorria a mesa de cada um, além de dar atenção individualizada aos estudantes com DI.

Em uma de suas falas durante a entrevista, ela destacou a importância em atuar com a escolarização dos estudantes com deficiência, salientando que:

[...] O trabalho em si é desafiador, sinto que aprendo muito com os alunos com deficiência, pois cada um apresenta suas experiências e habilidades, contudo, trabalho em mim um olhar diferenciado, empatia e afetividade, pontos que são essenciais e contribuem para a aprendizagem de todos os alunos.

Diferente de muitos docentes, a professora de língua portuguesa, apesar de não se considerar preparada para trabalhar com estudantes com deficiência, não possuía ideias pessimistas e acreditava no potencial de cada estudante. Seu perfil docente não é comum, se diferenciando de concepções como as que Nunes (2019) encontrou em sua pesquisa, através de relatos de docentes da Educação Básica, que apresentavam concepções desfavoráveis sobre a inclusão, com ideias antiquadas de que o estudante com deficiência é incapaz de aprender.

O perfil da professora destacou-se durante a pesquisa, mesmo com alguns obstáculos que, muitas vezes, a deixavam desmotivada, como não conseguir planejar, ter que resolver problemas diários de comportamento com a turma, em questão, ou até mesmo não conseguir observar os progressos na aprendizagem dos

estudantes como desejava, ainda assim, estava sempre aberta ao diálogo e preocupada em fazer algo que ajudasse os estudantes a compreender os conteúdos.

Quando essa pesquisadora embarcou nessa experiência, em colaboração com a professora de Língua Portuguesa, ambas buscavam soluções para os desafios diários enfrentados no contexto escolar. No entanto, não esperávamos nos deparar com tantas adversidades e questões que exigiam soluções imediatas.

Juntas enfrentamos um desafio significativo, indo contra o que muitos consideravam óbvio: a crença de que não obteríamos resultados positivos dada a turma composta por estudantes com muitas dificuldades e uma disparidade entre idade e série, resultado da pandemia e do contexto social vivenciado por esses estudantes, muitos descreditavam no progresso da turma.

No nosso dia a dia, deparávamo-nos com diversos questionamentos, considerando a disciplina de Língua Portuguesa, à qual é reconhecida como uma área de conhecimento fundamental na educação regular. Enfrentávamos desafios no trabalho com uma turma, extremamente, diversificada, caracterizada por problemas de relacionamento significativos. Além disso, havia uma pressão constante por resultados, enquanto o tempo disponível para as aulas e planejamentos era insuficiente.

À medida que as aulas avançavam e compartilhávamos experiências e conhecimentos, uma sensação de confiança mútua começou a se formar entre nós. A professora percebeu que poderíamos desenvolver um trabalho conjunto de qualidade e que minha presença não se limitava ao atendimento individualizado para alguns estudantes, mas, sim, colaborar em conjunto para melhorar a aprendizagem de toda a turma, com foco especial na inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

A relação destacada por Capellini (2018) evidencia, claramente, que os professores tanto da classe comum, quanto da educação especial desempenham um papel integral no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Cada um, com seus respectivos conhecimentos colabora no trabalho com todos os estudantes da classe regular. Isto é, os professores devem estar completamente comprometidos com a

noção de que todos os alunos são, coletivamente, “nossos alunos” e não devem ser separados em “meus” ou “seus” alunos. (Capellini, 2018).

Assim, a professora, ao propor alguma atividade, logo pensava como as crianças com deficiência poderiam realizá-las, e se necessária de alguma modificação, mesmo que não tivesse sucesso em desenvolvê-las, devido ao tempo. Entretanto, algumas vezes nossos planejamentos comuns nos conduziam a descobertas, inclusive dispondo de estratégias facilitadoras de aprendizagem para todos os alunos, conforme apresentado no fragmento abaixo:

Hoje acompanhei a professora de língua portuguesa em um planejamento, ela me apresentou o conteúdo que seria desenvolvido na aula do dia seguinte, dando início ao conteúdo sobre “tipos de linguagem”. Inicialmente, pensamos na explicação oral realizada pela professora de língua portuguesa, seguida da exemplificação por meio de imagens extraídas da internet que exemplificassem os tipos de linguagem, para isto, utilizaríamos a televisão e o computador com acesso à internet. Para fixação seria proposto que os estudantes criassem propagandas utilizando os três tipos de linguagem em um papel sulfite. Diante das particularidades dos estudantes, e contando com nosso auxílio aos estudantes durante a aula, consideramos que esta atividade abrangeria a todos os estudantes da turma sem necessitar de adaptações (Diário de campo 27/07/2022).

Nesse trecho destaca-se um momento em que foi possível a realização de um planejamento conjunto, com ações direcionadas para promover um trabalho inclusivo. Como destaca Machado (2019), o ensino colaborativo é uma estratégia eficaz para implementar o acesso ao currículo, envolvendo esforços e conhecimentos entre professores de diferentes áreas, para planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, como Machado (2019), outros autores como Barros (2020), Costa (2017), Teixeira (2021) também destacam, por meio de suas pesquisas, a importância do ensino colaborativo com planejamentos colaborativos para possibilitar que os alunos tenham acesso ao currículo. Para Vilaronga e Mendes (2014), o planejamento colaborativo é um importante pilar para o sucesso do ensino colaborativo, juntamente à participação voluntária e a formação profissional.

Mediante esses aspectos, é perceptível a importância do planejamento colaborativo para o sucesso da educação inclusiva, principalmente para permitir a acessibilidade curricular, entretanto, mesmo diante da necessidade de sua promoção, de acordo com Miranda (2015a), a ausência do planejamento conjunto, ainda, é uma grande dificuldade enfrentada pelos professores, principalmente por não fazer parte do Projeto Político Pedagógico das Escolas.

Isso contraria o que propõe a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) em seu art. 28 que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” o projeto político pedagógico que garanta o AEE e outras adaptações, planejamento de estudo de caso e construção do plano de atendimento educacional especializado, além de outras questões indispensáveis para promover a inclusão escolar.

Ao que se percebe, as políticas públicas, mesmo instituídas, ainda necessitam de aplicação. A passos lentos, alguns aspectos estão caminhando para serem consolidados na educação brasileira, o que diverge entre os sistemas de ensino, uma vez que trabalham e executam a lei de formas distintas.

Fato esse evidenciado no decorrer desta pesquisa que foi desenvolvida em uma escola da rede de ensino estadual do Espírito Santo, estado esse que já atua com diretrizes específicas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, como é o caso das Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino (Espírito Santo, 2011) e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (Espírito Santo, 2023); diferente da rede de ensino municipal, que se localiza a escola em questão, este município não possui regimento ou diretrizes que organizam a Educação Especial em sua rede.

Com base na discussão acima, é evidente, como Vilaronga e Mendes (2014) destacam, a necessidade de promover momentos de planejamento colaborativo para o desenvolvimento de atividades, de acordo com o currículo regular. É dentro dessa perspectiva que o estado do Espírito Santo vem buscando desenvolver sua política de educação especial.

Isso é constado em diversos fragmentos das Diretrizes Operacionais da Educação Especial (Espírito Santo, 2023), que abordam questões como o ensino colaborativo

e o planejamento conjunto, como ações primordiais para a promoção de uma educação especial, verdadeiramente inclusiva; visto isso como sucesso do ensino colaborativo para a escolarização dos estudantes com deficiência, foi realizada uma distribuição de maior carga horária do Professor de Educação Especial para o ensino colaborativo para o ano de 2023.

Mesmo diante das políticas públicas que organizam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, essa pesquisa evidenciou que, ainda, é necessária sua consolidação, uma vez que muitas questões ainda permanecem como falas ou escritas, como é o caso do tempo para o planejamento colaborativo, que é previsto e tem orientação para ser realizado, entretanto, na prática escolar, os professores são obrigados a dispor daquele tempo para tratar de outros assuntos, como preenchimento de vários sistemas de registro, atendimento a pais de alunos, produção de vários documentos e relatórios para comprovar o desenvolvimento dos alunos, entre outros.

Assim, muitas vezes, éramos impossibilitadas de realizar o planejamento em prol do ensino colaborativo, já que surgiam outras demandas e o tempo para elaborar atividades ou discutir algum assunto referente ao desenvolvimento dos alunos era pequeno.

Não quero dizer aqui que não tínhamos horários para o planejamento, a questão é que a professora de língua portuguesa tinha outras turmas, além da que estávamos desenvolvendo a proposta de implementação do ensino colaborativo e, portanto, necessitava planejar para essas turmas, além de realizar os registros que lhe eram exigidos.

Quanto a esta pesquisadora, as demandas também eram grandes, já que atendia um total de nove alunos matriculados no AEE e mais cinco alunos que, devido a fatores relacionados à demora de apresentação de laudo e opção das famílias, ainda não possuíam autorização para participar do AEE, como era o caso dos alunos Lucas, Caio e Paula.

Nesse caso, enquanto professora de Educação Especial, também era necessário o planejamento com outros professores de outras turmas, o que nem sempre era possível devido à grande quantidade de professores e alunos. Além disso, muitas

vezes, no planejamento, era necessária a elaboração dos documentos de registro que fazem parte do AEE, outras vezes para ajudar algum aluno com deficiência que estava se sentindo mal ou em desregulação emocional, entre outras tantas adversidades que surgiam, diariamente, dentro da escola.

Em busca de uma solução para planejarmos as aulas, algumas vezes conversávamos, rapidamente, e dividíamos os afazeres para realizarmos, individualmente, quando possível. Ficou evidente que a interação extra-classe para planejamento conjunto entre as professoras de educação especial e da sala de aula comum foi dificultada em vários momentos, uma vez que surgiam outras demandas e o tempo para elaborar ou propor atividades era pequeno.

Apesar dessas dificuldades, em sala de aula, buscamos dispor de estratégias para promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência, considerando o tempo de concentração na realização das atividades e a proposição de atividades em grupo, com foco no auxílio entre os alunos, o que conduz a um modelo de trabalho colaborativo denominado de tutoria por pares que é definido por Santos (2018) como um apoio realizado pelos estudantes típicos aos colegas com deficiência, com o objetivo de alcançar sucesso nas atividades escolares.

Esse modelo de ensino colaborativo, segundo Santos (2018), é mais eficaz quando há um programa de treinamento de tutores, entretanto, não está reduzido ao apoio do estudante típico, os estudantes com deficiência também podem ser tutores, seja de crianças mais novas ou com base em conhecimentos já adquiridos.

Nessa perspectiva, Paulino (2017) descreve alguns modelos de tutoria por pares, como agrupamentos em equipes para que, em forma de competição, os estudantes realizem as tarefas, e agrupamento por melhor e menor desempenho.

A autora também destaca que “esse suporte fornecido por alunos da sala ou escola, a colega com deficiência, acerca de qualquer que seja a situação pedagógica é nomeado tutoria por pares” (Paulino, 2017, p.162). No caso desta pesquisa, foram realizados agrupamentos entre os estudantes, com melhor e menor desempenho, às vezes, em grupos de quatro, trios ou duplas.

Através desse modelo, mesmo sem pensar nas concepções que envolviam a tutoria por pares, foram alcançados resultados positivos no desenvolvimento de ambos os

estudantes, uma vez que os próprios alunos, mediadores dos colegas com deficiência, por meio das explicações que realizavam puderam ter melhor compreensão e domínio do conteúdo.

Ao destacarmos o planejamento como uma ação efetiva para promover o ensino colaborativo, foi observado como o diálogo e a interação entre as professoras era algo favorável e como se entendiam proficuamente. O trecho abaixo extraído do diário de campo da pesquisadora evidencia um desses momentos de diálogo para tomadas de decisão, como apresentado a seguir:

Conseguimos planejar para a aula de hoje, o que foi muito bom para preparar o formato de recuperação paralela para os alunos que necessitavam. A recuperação deveria acontecer concomitante a aula, entretanto, deveria ser um instrumento avaliativo diferente de prova. No planejamento discutimos muito sobre as necessidades dos alunos, todos eles, e juntas percebemos que precisávamos analisar se eles já estavam evoluindo na leitura e interpretação. Mas e as crianças que não liam com fluência? Como avaliaríamos em outro formato, se a prova já havia sido aplicada oralmente, porém, envolvendo muitos conceitos? Chegamos à conclusão que pediríamos para todos os estudantes que não alcançaram nota, ler e interpretar um texto oralmente, para isto, deveríamos realizar a avaliação de forma individual. O que demandaria tempo e organização, já que alguns estariam realizando a avaliação, mas, mais da metade não. Como era um momento avaliativo, tínhamos que propor uma atividade que demandasse silêncio, concluímos então, que a atividade seria uma produção de texto, e como a turma tinha problemas de relacionamento optamos por abordar o tema sobre Bullying. Primeiro a professora e eu conversamos um pouco com eles sobre o assunto, em seguida a professora aplicou a recuperação paralela e eu acompanhei os alunos com a atividade, eles fizeram uma pesquisa na internet para produzirem o texto que foi realizado em duplas e grupo (Diário de campo 18/08/2022).

Alguns episódios de planejamento e aula, nos conduzem a perceber a boa relação que mantínhamos, apresentando compatibilidade, tendo bom entrosamento e ideais que caminhavam juntas, percebemos a necessidade da ajuda da outra para que o trabalho acontecesse, e quanto à comunicação, sabíamos dialogar de forma a propor melhorias, ouvir as ideias uma da outra e, de uma forma natural, perceber a necessidade da aula no momento, compreendíamos o que fazer para apoiar a outra.

É o que também pode ser visto quando Capellini e Zerbato (2019, p.51) dizem sobre a “definição de papéis e responsabilidades”, ressaltando que “os dois professores precisam ter claros seus papéis e responsabilidades, bem como precisam ser igualmente responsáveis pelos avanços acadêmicos de todos os estudantes”.

Capellini e Zerbato (2019) também apresentam o “tempo para planejamento comum” como condição para promover o ensino colaborativo, sendo de suma importância que os planejamentos aconteçam, de preferência, diariamente, já que é o momento em que os professores poderão dialogar sobre suas ações, trocar experiências, discutir ideias, promover possibilidades de ensino e aprendizagem com adaptações e estratégias.

Com isso, verificou-se que no decorrer das semanas, às vezes, conseguíamos planejar juntas, no dia do planejamento coletivo, mas comumente haviam demandas que nos faziam ter períodos curtos ou nenhum período para dialogarmos, outras vezes conseguíamos conciliar nossos planejamentos individuais.

Todavia, também acontecia de não planejarmos juntas durante a semana, e nos comunicarmos nos intervalos das aulas, ou nas aulas em colaboração, outras vezes via mensagem no celular. Esses momentos informais também podem ser considerados como planejamento (Nascimento, 2021), já que diante de toda a trama que envolve a rotina escolar, muitas vezes, os professores dialogam e planejam nos curtos momentos que se encontram no espaço escolar.

Mesmo sem planejarmos juntas, no horário estipulado para essa ação, a professora se preocupava em atender aos alunos com deficiência, nesse caso já pensava em direcionar as atividades de forma oral, ou propor atividades em grupo ou dupla.

Essas ações eram primordiais quando, em algumas vezes, não conseguíamos estar juntas nas aulas de colaboração. Essa atitude da professora da sala de aula comum demonstra que, por meio de nossos diálogos, ela já compreendia melhor as necessidades dos alunos, e que algumas ações que ela realizava, antes da colaboração, eram um caminho viável, naquele momento, para atender aos estudantes com DI, sendo evidente que ela já conseguia, de acordo com Capellini e Zerbato (2019), “arriscar-se”, uma vez que buscou evoluir em sua prática, realizando algo que se sentia insegura ou despreparada para fazer sozinha.

Outro aspecto importante a destacar sobre o planejamento e os fios ligados a ele, é o seu papel formativo, considerando que esses momentos de planejamento, como ressaltam Capellini e Zerbato (2019) também são momentos que possibilitam a “formação dos profissionais” para reconstruir e possibilitar novas práticas entre os professores.

Assim, no decorrer dos planejamentos em conjunto pode-se perceber que houve trocas de experiências e orientações, sendo perceptível um resultado positivo, em que, mesmo sem minha presença enquanto professora de educação, especial a professora da sala comum realizava o planejamento, pensando no trabalho com os alunos com DI e modificava o formato de sua aula para atender a todos.

Compreendendo a importância das trocas entre os professores, Vigotski argumenta que “as atividades realizadas em grupo, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (Damiani, 2008, p.03). Isto é válido para além da sala da aula, inclusive para a formação de ambas as professoras que, de forma colaborativa, desenvolvem práticas e aprendem de forma mútua.

Nesse caso Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.87) apontam que o estudo da teoria deve estar aliado às reflexões sobre a prática, sendo necessário “prever na escola como garantir que o trabalho coletivo colaborativo cumpra essa função de formação permanente no chão da escola”.

Diante disso, Evangelista (2019, p.49) considera como imprescindível a busca por “novos caminhos no campo educacional, de modo que o professor tenha, no cotidiano escolar, um lugar propício para o diálogo, para o debate de ideias, para pensar em políticas pedagógicas e também na educação inclusiva”.

Conforme apresentado por Capellini e Mendes (2007, p. 114), refletir sobre a própria prática “tem sido considerada nos últimos anos, como desenvolvimento do professor, ou seja, o processo de educação/formação profissional - a melhoria ou qualificação crescente-, é concebido como um contínuo, do pré-serviço ao final da carreira”.

Essas práticas formativas foram percebidas em momentos com curta duração, já que aconteciam no planejamento que eram pequenos, resultando em práticas formativas durante diálogos entre as professoras, com indicações de leituras ou busca de informações, por meio de pesquisas.

Vale destacar, que é necessário que se invista em formação para além dos professores da educação especial. Algo já percebido nas ações da rede de ensino estadual, que viabiliza formações aos professores de educação especial, para que esses disseminem em suas escolas.

Capellini e Zerbato (2019) salientam a importância do planejamento para o ensino colaborativo, uma vez que permite aos professores a troca de experiências e diálogos com orientações, já que, às vezes, o professor da educação especial não consegue estar com o professor da sala de aula comum em todas as aulas; é no planejamento que as informações são compartilhadas, possibilitando que a promoção de práticas inclusivas aconteça, mesmo que os dois professores não estejam juntos na aula, demonstrando que o ensino colaborativo possibilita a formação em serviço.

De acordo com Capellini (2018, p. 66) “a formação em serviço, focada em cada escola, se apresenta na atualidade como uma das melhores estratégias de formação continuada”.

No caso desta proposta de ensino colaborativo, apesar dos curtos momentos de planejamento voltados para ela, tivemos a oportunidade de discutir sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente dos alunos com deficiência intelectual.

A partir daí, mesmo que não estivéssemos juntas, até mesmo fora do horário de serviço, com base em nossos diálogos, a professora de língua portuguesa relatou que realizava pesquisas sobre métodos de ensino, atividades e, até mesmo, o que eram as deficiências apresentadas pelos alunos, na tentativa de ajudar os estudantes na aprendizagem.

Também, compartilhávamos informações, como artigos sobre ensino de estudantes com deficiência, planos de aula com atividades lúdicas e propostas de atividades. Além disso, a professora de língua portuguesa foi instigada a buscar mais conhecimento sobre Educação Especial, em cursos de formação continuada e, com base em nossos diálogos, já conseguia ter independência em relação a avaliar as necessidades educacionais dos estudantes e a necessidade, ou não, de adaptações de acesso ao currículo.

Além disso, foi possível, por meio desses momentos, uma reflexão mais profunda da minha própria prática, enquanto professora de educação especial, de forma a buscar mais conhecimentos, principalmente, sobre o ensino colaborativo, acessibilidade curricular e desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual. Assim, com nossos diálogos, com trocas de experiências e até mesmo nos momentos que

produzíamos alguma atividade, conseguíamos compreender melhor e aprender sobre o conteúdo e as formas de aplicar ou adaptar alguma atividade.

Em conjunto, realizamos a formação em serviço, tendo em vista que da mesma forma que contribui para a formação da professora da sala de aula comum, com os conhecimentos em educação especial, ela também contribuiu para minha formação, já que dominava aspectos referentes ao ensino da Língua Portuguesa e suas diferentes aplicabilidades.

Também pude através dessas ações, compreender por meio da professora, a visão da maioria dos professores da sala de aula comum, as dificuldades que enfrentam com o trabalho com os estudantes com deficiência, muitas vezes, sem ter o apoio de um professor de educação especial e as enormes cobranças por resultado de aprendizagem de todos os alunos.

Foram discussões sobre vivências que a professora trouxe para nossos diálogos formativos e que muito contribuíram para que eu pudesse observar e analisar essas duas visões da docência, de professora de educação especial e de sala de aula comum, para que assim refletisse sobre alternativas que pudessem facilitar e possibilitar a prática docente em salas de aulas heterogêneas.

Os resultados dessa formação colaborativa, também ficaram evidentes nos momentos de discussão em grupo, visto que a professora de Língua Portuguesa passou a dialogar sobre os aspectos relacionados à Educação Especial com os demais professores, principalmente sobre questões inerentes à aprendizagem dos estudantes, recursos e materiais acessíveis, além das terminologias e exemplos de práticas capacitistas. Inclusive, auxiliando colegas na elaboração de atividades trabalhando essas nomenclaturas nas aulas de Língua Portuguesa.

A respeito das contribuições deste trabalho com o ensino colaborativo para sua formação, a professora ressaltou na entrevista que:

[...] esse processo acrescentou em novas experiências com os alunos, onde me senti mais preparada e capacitada para trabalhar e mediar a aprendizagem de outros alunos com deficiência, tanto para possibilitar momentos de interação, como para propor atividades de acordo com suas necessidades e potencialidades, além de ter mais propriedade para avaliar o desenvolvimento dos estudantes.

Além do mais, como professora de Educação Especial, passei a olhar e compreender melhor os anseios dos professores, durante nossas conversas, e pude, mais facilmente, orientá-los diante de alguma adversidade, principalmente envolvendo questões referentes à aprendizagem dos estudantes, já que um grande desafio para eles era a elaboração de alguma atividade adaptada, que, nem sempre, necessitava de qualquer adaptação.

Para Capellini e Mendes (2007, p. 114),

[...] 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.

Para apoiar, efetivamente, aos alunos com deficiência, é fundamental priorizarmos a formação de professores, para vencer preconceitos e permitir que os educadores acomodem vários estilos de aprendizagem e estratégias de ensino, para atender às necessidades específicas de cada aluno, nesse cenário educacional diversificado. A homogeneidade é uma noção ultrapassada, cada classe e cada estudante é diferente e requer objetivos de aprendizagem individualizados e adaptáveis (Capellini; Mendes, 2007).

Diante disso, é necessário compreender que a inclusão escolar está em constante movimento, e tem evoluído em sua implementação nas escolas, tendo em vista que a visão de muitos profissionais, também, tem se transformado nesse cotidiano, ao entenderem que a inclusão escolar considera um todo, o aluno de forma integral, tanto em relação à promoção da interação social, como sua efetiva aprendizagem de conteúdos, de conceitos, de comportamentos, que possa de alguma forma, contribuir para seu desenvolvimento e inclusão na escola e para além dela.

### 5.3 DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

*“Se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará.”  
(Vigotski, 2022, p.246)*

Durante as observações e ações desenvolvidas no âmbito da sala de aula regular, pensando na melhor forma de conduzir a escolarização dos estudantes com deficiência, pode-se ressaltar que o caminho foi cercado de transformações, muitas vezes evoluindo, outras vezes regredindo. Às vezes pensávamos que a direção estaria certa, quando na realidade sobre diversas influências éramos obrigadas a rever as práticas e reiniciar, ou caminhar na direção contrária às ideias que estabelecíamos no momento.

Foram altos e baixos de um caminho que nos fazia refletir, diariamente, sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com DI, as condições que favoreciam ou não essa aprendizagem e as pessoas envolvidas, para que os estudantes realmente tivessem acesso ao que, de fato, permitiria sua escolarização, considerando a citação de Vigotski (2022, p. 246) apresentada ao início dessa discussão: “se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará”.

Refletir sobre a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual nos remete à ideia de conduzi-los a pensar, a utilizar os meios mais elaborados do pensamento, a exercitar seu cérebro para criar conexões, compreendendo que plasticidade cerebral tem grande importância nesse contexto. Esse desenvolvimento só é possível através da apropriação da cultura, da interação social, como meios de compensação da deficiência, principalmente, no âmbito escolar.

Para Vigotski (2022, p.252):

[...] no aspecto do desenvolvimento cultural dos meios internos da conduta (da atenção voluntária, do pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica das vias indiretas que existe também no aspecto do desenvolvimento dos meios externos da conduta cultural. Para uma criança com atraso mental, com relação ao desenvolvimento de suas funções superiores da atenção e do pensamento, deve ser criado algo que lembre as letras formadas por pontos em relevo – segundo o sistema Braille para a criança cega ou a datilologia para a criança surda –, quer dizer, um sistema

de vias indiretas do desenvolvimento cultural no ponto em que as vias diretas foram interrompidas por causa do defeito.

Pensando nisso, considerando o acesso ao currículo somos conduzidos a buscar alternativas, para que de fato aconteça a inclusão escolar do estudante com deficiência pela via da compensação, assim como destaca Capellini (2018, p.57), quando salienta que o currículo admite ajustes necessários “para garantir que os estudantes tenham acesso aos objetivos preconizados pelo plano de ensino”. Esses ajustes seriam as formas alternativas para conduzir os estudantes com DI a alcançar os objetivos de aprendizagem.

Diante desses apontamentos, foi possível avaliar se, de fato, foram promovidas estratégias didáticas, recursos, agrupamentos e materiais necessários para assegurar a participação dos estudantes com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas, com base nos objetivos traçados para eles, assim como determina a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a LDBEN (Brasil, 1996), que destacam que os sistemas de ensino devem garantir acesso ao currículo, assegurando organizações específicas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

Percebendo a importância em atender às especificidades dos estudantes com deficiência, Pletsch e Glat (2013, p. 20) salientam que “não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência ou outras condições atípicas no desenvolvimento”.

Para as autoras o plano de desenvolvimento individual é uma proposta com grande potencial para sustentar o trabalho com os estudantes com deficiência, já que é customizado, de acordo com as especificidades de cada um. Assim, a proposição desta pesquisa considerou os aspectos inerentes à cada estudante para traçar objetivos de aprendizagem, meios para alcançá-los, e formas de avaliação do processo.

Para isso, foi necessário rever e promover ações voltadas ao atendimento a esses objetivos, considerando, que:

[...] diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos (Pletsch; Glat, 2013, p.21).

Dessa forma, diante da complexidade que norteia as ações de colaboração, principalmente quanto ao planejamento das aulas e possíveis adaptações nas atividades, a professora Clara, em entrevista citou que:

[...] No início, me senti muito insegura, tinha receio em propor alguma atividade para os alunos com deficiência, eu tinha muita dificuldade para trabalhar de forma diferenciada com o aluno e tinha muita dificuldade na adaptação das atividades, não sabia por onde começar e pensava que tudo era muito complexo.

Essa observação realizada pela professora destaca o anseio de muitos docentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Muitas vezes acreditam que o fato de o aluno ter alguma deficiência o impossibilita de aprender com propriedade em uma sala de aula comum.

O fato a ser destacado é que esses profissionais se sentem assim, principalmente, pela falta de informação, que poderia ser proporcionada através do apoio da equipe escolar e pela via formativa, principalmente aquela em serviço na realidade de cada instituição.

Segundo Amaral (2018, p.15) essa insegurança traz consigo o olhar de que o contexto escolar necessita de “múltiplas adaptações, tanto arquitetônicas quanto atitudinais” para a escolarização dos estudantes com deficiência.

Pensar nessa perspectiva, nos leva a compreender que a educação inclusiva permanece em construção, sendo inegável a relevância do trabalho desenvolvido por uma rede de apoio. Conforme destaca Leite (2015, *apud* Amaral, 2018 p.15), “a mudança educativa, real e efetiva, necessita, não só de tempo, mas também do entendimento e da participação dos docentes, os seus principais executores”.

Assim, compreende-se que é imprescindível um trabalho de colaboração entre a equipe escolar, para que os profissionais se sintam apoiados e confiantes em seu próprio trabalho, percebendo que a escolarização dos estudantes com deficiência, na escola comum, é imprescindível, e que todos os sujeitos do contexto escolar são importantes e tem um papel efetivo na inclusão escolar.

Dessa maneira, apesar da insegurança, a professora Clara tinha um olhar cuidadoso e percebia as necessidades dos estudantes, ressaltando durante a entrevista que:

[...] o aluno precisa ser compreendido e atendido, porém, eu acreditava que isso só aconteceria se fosse de forma totalmente diferente, que a inclusão aconteceria se as atividades fossem diferenciadas, como atividades de séries anteriores, trabalhando apenas a alfabetização, não compreendia que poderiam ser alfabetizados no contexto curricular da classe comum como vejo agora.

Sua compreensão se deu à medida que elaborávamos as atividades em conjunto e via a possibilidade de os estudantes com deficiência realizarem as mesmas atividades que os demais, com algumas modificações, assim, Clara passou a ir ao encontro a uma perspectiva que valorizava o diálogo e o estímulo ao raciocínio.

De acordo com Braun (2012, p.227):

[...] pensar como organizar o processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual, de modo que este seja desafiado a elaborar e ampliar seus conceitos, a utilizar novos termos ao falar sobre objetos e a definir seu significado, internalizando-o, é uma condição para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, nas explicações de conteúdo tentava elucidar, ao máximo, as dúvidas e apresentar o conteúdo de forma agradável, associando a realidade da turma, tanto em relação à linguagem como em relação às vivências, também questionava os estudantes incentivando-os a participar das aulas.

A professora, por meio de suas ações mediava o caminho que conduziria à aprendizagem dos alunos, para Vigotski a mediação, enquanto interposição desencadeia mudanças e impulsiona o desenvolvimento, ao potencializar o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico, através de uma intencionalidade socialmente construída (Martins, 2016).

Diante disso, Damiani (2008, p.3) apresenta alguns apontamentos de Vigotski sobre a mediação, destacando que o autor argumenta que:

[...] a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e

raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

Assim, como é apresentado no trecho abaixo, retirado do diário de campo, a professora mediava o processo de aprendizagem, bem como dispunha de instrumentos de mediação para apoiar o desenvolvimento dos estudantes:

Para o desenvolvimento da atividade de hoje, a professora passou um pequeno texto no quadro para leitura e interpretação. Quando todos haviam finalizado a cópia, leu o texto para a turma indagando o que haviam compreendido, e assim como se tratava de uma fábula ela tentou trazer argumentos a realidade dos alunos, enfatizando a importância dos valores e da convivência. Essa discussão favoreceu a realização da atividade de interpretação que foi corrigida de forma oral, em que os alunos davam suas respostas oralmente. Todos participaram. Neste dia, dos alunos com deficiência, apenas Pedro estava presente, sem dificuldade compreendeu a explanação da professora, conseguindo realizar a interpretação do texto de forma oral (Diário de campo 19/04/2022).

Para a atividade supracitada, a professora utilizou uma forma de ensino que preconizasse toda a turma. Essa prática está de acordo com o que Capellini e Zerbato (2019) chamam de atividades acessíveis, em que todos os alunos aprendem um mesmo conteúdo juntos, com algumas modificações, de acordo com a necessidade do estudante, como foi o caso da aplicação dessa atividade.

A modificação na prática pedagógica foi transformar uma interpretação de texto de forma individual e escrita, em uma atividade oral e coletiva, contando com a participação de todos e atendendo à especificidade de Pedro, que possuía extrema dificuldade de interpretação, mas coletivamente conseguia realizar interpretações orais, quando os textos eram lidos para ele e explanados em grupo.

Esse tipo de realização das atividades enfatizava a oralidade, destacando-se como um ponto positivo, ao buscar o desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, Nascimento (2021, p.101) ressalta que “o conceito de compensação nos ajuda a esquematizar estratégias didáticas para que alunos com deficiência se apropriem do conhecimento e, mais especificamente, da alfabetização”. Para a autora, compreende-se que a linguagem é essencial para o processo de ensino e aprendizagem (Nascimento, 2021).

Corroborando com essa ideia, Muniz (2019, p.12) destaca que o processo de alfabetização “acontece de forma simultânea com o processo de letramento, em que o sujeito, ao saber ler e escrever, utiliza a escrita como uma forma de comunicação nas diversas práticas sociais”.

Na sequência da aula, mencionada anteriormente, sobre orientação da pedagoga realizamos com toda a turma, uma atividade de ditado, utilizando as próprias palavras do texto trabalhado na aula, para que pudéssemos analisar a independência dos alunos na escrita fora de cópias do quadro, e mapear suas principais dificuldades na grafia, tendo em vista que a leitura e a escrita se constituem como condição para a alfabetização (Nascimento, 2021). Essa atividade foi conduzida por esta pesquisadora e professora de educação especial, conforme a Fotografia 8, abaixo.

Fotografia 8 - Aplicação da atividade de ditado

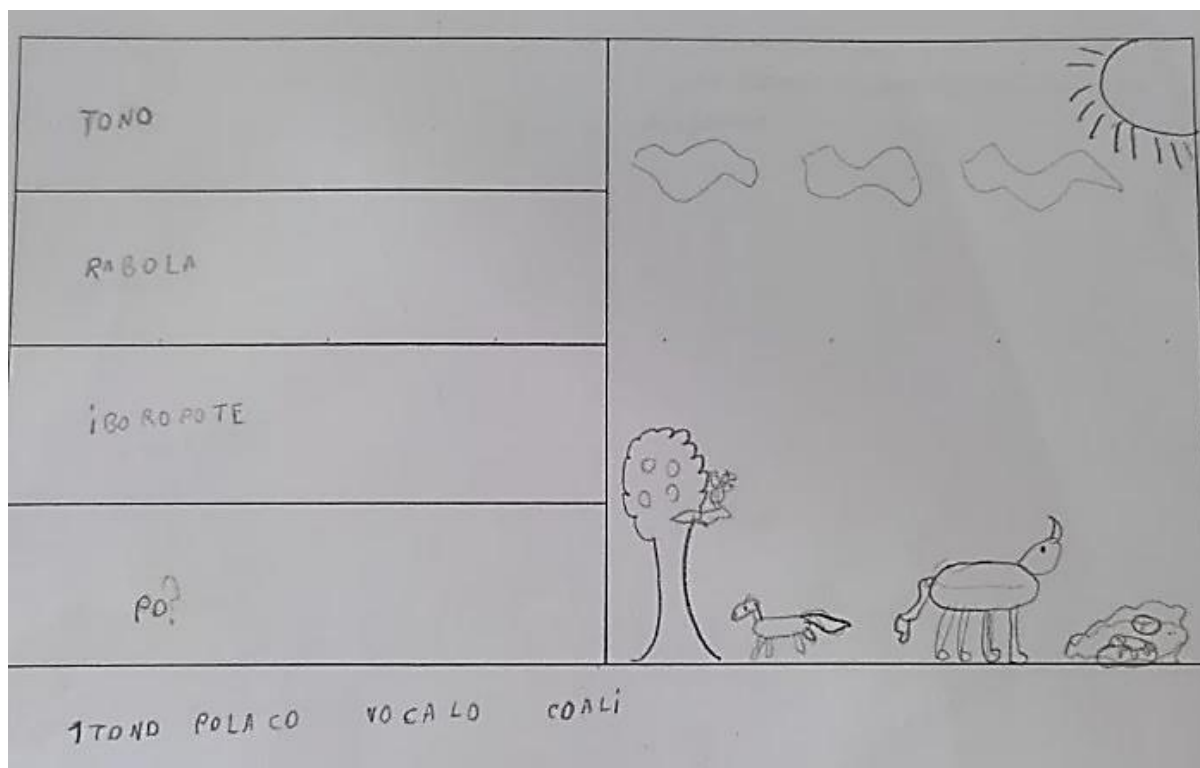


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Inicialmente, recontei a fábula e fizemos uma breve discussão, retomando as interpretações da aula anterior, já que alguns alunos haviam faltado naquele dia. Assim, após a retomada da leitura, para a atividade de ditado utilizamos as seguintes palavras e frase: a) CORVO, b) RAPOSA, c) RINOCERONTE, d) RÃ, f) UM CORVO POUSADO NO GALHO DE UMA ÁRVORE. Assim, abaixo são

apresentadas as atividades de registro, realizadas pelos estudantes com deficiência da turma.

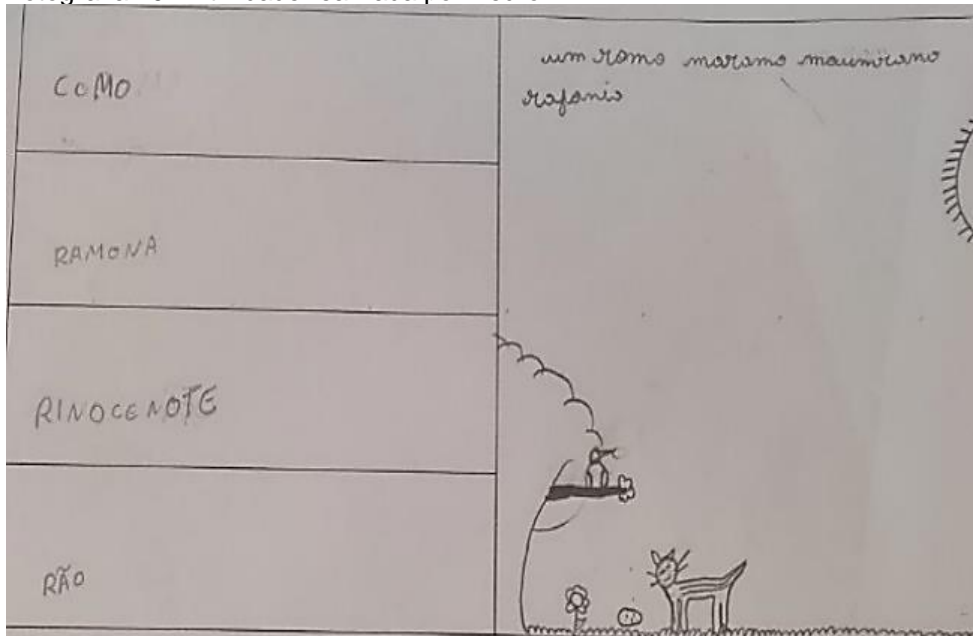
Fotografia 09: Atividade realizada por Lucas



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Na atividade realizada por Lucas é possível perceber que ele compreende a quantidade de sílabas que compõe as palavras, e busca aproximar-se da escrita, porém, suas dificuldades para pronunciar o som de cada letra ou sílaba, ainda, o faz recorrer a outros sons, que acredita assemelhar-se com os das palavras em questão.

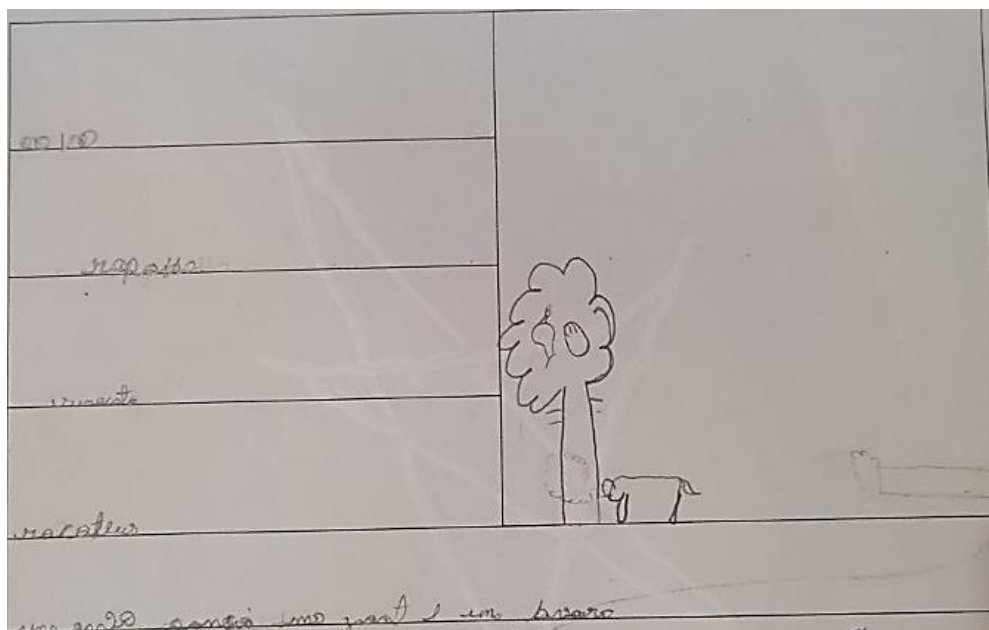
Fotografia 10 - Atividade realizada por Pedro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Assim como Lucas, Pedro também já compreende a quantidade de sílabas das palavras, evidenciando estar mais próximo de consolidar a escrita das palavras corretamente. Ambos já compreenderam que a escrita representa os sons da fala e já perceberam a necessidade de mais uma letra para compor as sílabas.

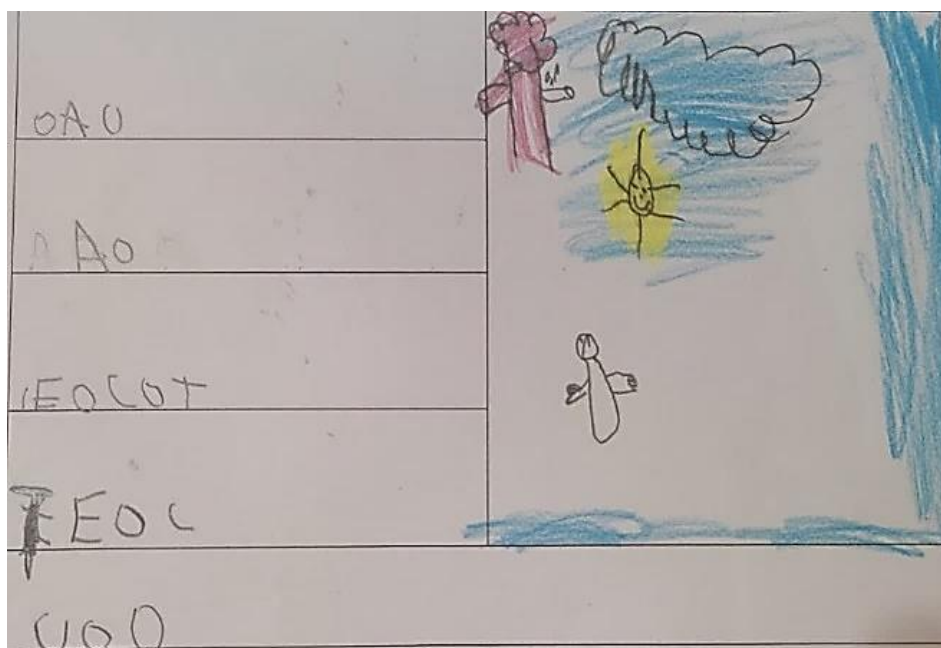
Fotografia 11 - Atividade realizada por Paula



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Paula extremamente empolgada com a atividade, só aceitou realizá-la utilizando a escrita cursiva, mesmo não identificando todas as letras nesse formato. Mas destacou-se na escrita de algumas palavras, estando essas mais próximas da grafia correta, como a palavra “rapossa” (raposa), em que acrescentou uma letra e a palavra “covo” (corvo), em que suprimiu uma letra. Assim como Lucas e Pedro, Paula conseguiu associar a quantidade de sílabas, na maioria das palavras, e já demonstra perceber a necessidade de inserir mais uma letra para formar as sílabas.

Fotografia 12 - Atividade realizada por Caio



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Caio, por sua vez, conforme apresentado na fotografia 12, não demonstra associar a escrita à fala, utiliza as letras do nome para tentar escrever as palavras e compreende que as palavras não podem ser escritas com menos de três letras.

De acordo com Vigotski (1991, p.70) “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da língua falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais”. Para Vigotski a apropriação desses signos não pode se dar de forma, estritamente, mecânica, para que a criança tenha esse domínio é necessário percorrer “um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas”. O desenvolvimento da

linguagem escrita se faz em um processo histórico que perpassa, desde o início do aparecimento do gesto comum, um signo visual para a criança.

Tendo por base as atividades apresentadas nas fotografias (09, 10, 11 e 12) acima, após a análise percebemos que os estudantes já apresentavam hipóteses de escrita. Assim, foi possível avaliar o desenvolvimento da escrita dos alunos e levantar mais informações para compor os planos de desenvolvimento de cada um.

Compreendendo as atividades destacadas, anteriormente, e com as observações e demais trabalhos realizados com os estudantes com a leitura e escrita, diante do perfil dos quatro estudantes com deficiência, considera-se que suas necessidades se voltavam para a alfabetização e letramento. Pedro já compreendia algumas palavras canônicas e conseguia lê-las silabando, mas ainda demonstrava muita dificuldade com a interpretação e com a escrita.

Lucas identificava sílabas canônicas, mas tinha muita dificuldade para pronunciar os sons corretos das letras e sílabas, sendo perceptível que sua dificuldade na fala acarretava maiores obstáculos na aquisição da leitura e escrita. Paula identificava algumas sílabas canônicas muito restritas, demonstrando ter as decorado. Já Caio, identificava as letras do alfabeto, mas ainda não tinha a percepção de que poderia formar outros sons, unindo as consoantes às vogais.

Quanto à aquisição da escrita e leitura, principalmente no que tange o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, é importante destacar a necessidade em se conhecer as especificidades e necessidades dos estudantes, compreendendo em que nível se encontram, para que seja possível atuar na perspectiva apontada por Vigotski (1991), como zona de desenvolvimento proximal; para que o professor consiga mediar o processo, conduzindo o estudante à concretizar a aprendizagem (Nascimento, 2021).

Nesse sentido, o professor precisa se reconhecer nesse processo como mediador, percebendo que a avaliação diagnóstica é essencial para traçar caminhos para novos aprendizados, o que nos leva a concordar com os apontamentos de Muniz (2019, p.80) ao destacar que é de suma importância que o conhecimento do aluno seja valorizado, “compreendendo o saber da criança naquele momento e motivando-a a aprender ainda mais, por intermédio de atividades dirigidas e produções voltadas à necessidade naquele período de evolução da escrita”.

A aplicação da atividade anterior ocorreu, conforme havíamos planejado anteriormente, mas essas ações, nem sempre, eram de sucesso, principalmente quando era necessária alguma adaptação. Foi percebido, no decorrer da análise, que a elaboração prévia das atividades para os estudantes com deficiência ficava comprometida pela falta de planejamento.

De acordo com Breciane (2020, p.186) “se faz necessário repensar uma outra organização que contemple o planejamento em conjunto, para que juntas consigam momentos para refletir sobre a realidade de sala de aula e que contemple propostas de mediação de práticas pedagógicas”, revelando que práticas planejadas obtém maiores resultados que as improvisadas.

Entretanto, justamente por não haver tanta disponibilidade para planejamentos colaborativos, muitas vezes, a adaptação acontecia no momento da aula, através da modificação de aplicação da atividade, para que todos pudessem realizar. Em alguns momentos, foi possível desenvolver a mesma atividade com todos os estudantes, realizando, apenas, alguns ajustes para os estudantes com deficiência que, ainda, não estavam alfabetizados, como a impressão das atividades que seriam desenvolvidas e a modificação da fonte das letras.

Essas atividades eram escritas no quadro para que a turma copiasse; como os alunos não alfabetizados tinham mais dificuldade e lentidão para copiar do quadro, as atividades eram impressas para eles e, assim, com apoio, eles as realizavam, eram estimulados à leitura e quando não conseguiam responder, de forma escrita, respondiam oralmente e, em seguida, transcreviam as respostas.

Segundo Capellini (2018), o currículo torna-se acessível, por meio de adequações que atendam às necessidades dos estudantes, assim, a acessibilidade curricular trata-se de possibilidade de se concretizar um currículo flexível, de modo amplo, afastando-se da ideia de empobrecimento curricular e tornando-o acessível a todos os estudantes, por meio de alternativas metodológicas que atendam às suas singulares.

Pode-se destacar que as dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência não se diferenciavam das dificuldades de outros estudantes da turma, assim, muitas ações realizadas e pensadas para o público da educação especial abrangiam os demais estudantes da sala. Essa questão também foi identificada na

pesquisa de Muniz (2019, p.86), a autora concluiu que “o uso das adaptações curriculares favoreceria não apenas ao aluno com deficiência intelectual, mas todos os alunos poderiam ser favorecidos com elas”.

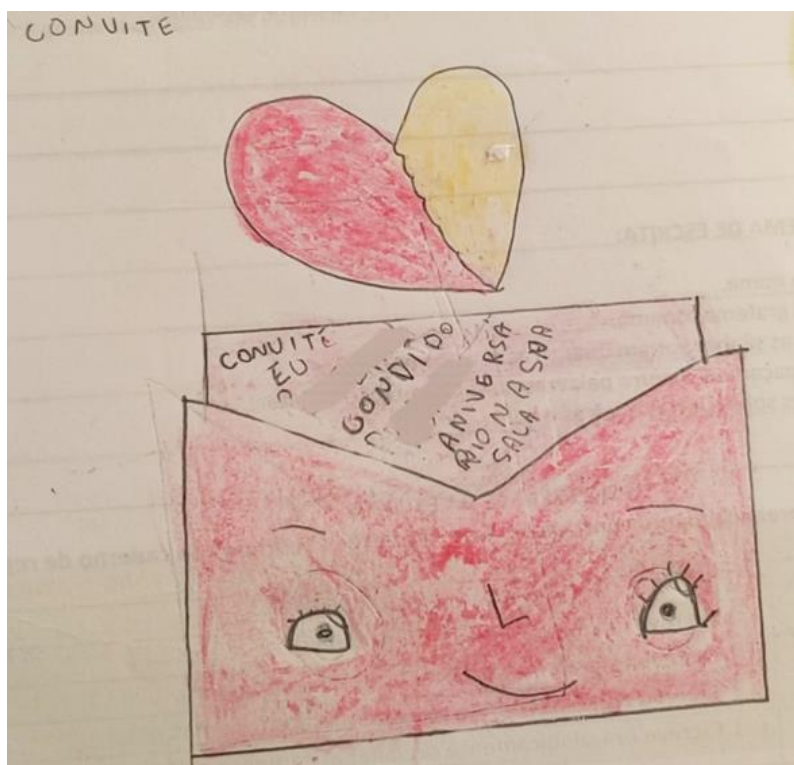
Um exemplo eram as aulas de nivelamento, propostas pela professora regente, para que retomasse conteúdos no intuito de alcançar os estudantes, ainda em processo de alfabetização, e os estudantes que possuíam dificuldades ortográficas. Em uma aula de leitura identificamos muitas dificuldades na leitura de palavras que continham X e CH, assim, conforme destacado no diário de campo, elas planejaram algumas aulas com esse conteúdo.

De acordo com Vigotski (2003, p.11):

[...] Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural [...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Considerando esses apontamentos, além das atividades com ortografia, enfatizávamos as atividades em que levássemos os estudantes a perceberem a importância da função social da escrita e leitura, como a produção de textos de diferentes gêneros e tipos. Uma atividade que muito despertou o interesse das crianças foi o desenvolvimento de um convite, cada um deveria convidar um colega para algum evento. Como Paula gostava muito de desenhar e colorir, logo se interessou pela tarefa. Sua produção é apresentada na fotografia abaixo:

Fotografia 13 - Convite produzido por Paula



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Todos participaram dessa atividade, a realizada por Paula destacou-se pela criatividade ao desenhar o convite, e apesar de um texto pequeno, Paula, com auxílio, pode escrevê-lo sem muitas dificuldades. Ela falou o que gostaria de escrever, mas dessa vez não escrevemos para que ela copiasse, nem soletramos.

Repetimos as palavras, lentamente, e silabando sempre que ela solicitava, e não fizemos interferência na forma que ela escrevia; ao se dar conta que havia escrito incorretamente ela reescrevia, como é o caso da palavra “convido”, em que ela havia escrito “condido”, e “sala”, que Paula tinha escrito “sna”.

Nessa atividade, foi evidente o empenho e o desenvolvimento da aluna Paula. Para Effgen (2017, p.68) “a apropriação dos processos de linguagem escrita precisa ser assumida como processo de aprendizagem para todos os alunos, por parte da escola, entendendo que percursos diferenciados serão vivenciados”. Também concordamos com outro apontamento da autora, quando ela destaca que esse

processo não é simples, mas é possível, principalmente quando são promovidas ações e a mediação pedagógica (Effgen, 2017).

Dessa forma, muitos conteúdos desenvolvidos com toda turma a fim de sanar algumas dificuldades também incluíam os estudantes com deficiência e vice-versa. O que não necessitava, especificamente, de uma atividade adaptada, uma vez que todos participavam, oralmente, de momentos com esse fim e de atividades que eram de cópia no quadro, impressa, ou de leitura em fichas e livros.

Muniz (2019, p.86) identificou em seu estudo que em uma sala de aula alguns alunos estão no mesmo nível, ao realizar uma comparação no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita do aluno com DI e dos demais alunos. A autora destacou que diante de sua pesquisa foi possível “concluir que o aluno com deficiência intelectual não é a objeção da sala de aula, mas que a maioria dos alunos matriculados necessita de estratégias e recursos diferenciados”.

Então, buscamos como referência os estudos de Capellini e Zerbato (2019, p.22) e, assim como as autoras, nos questionamos: “mas, qual o melhor caminho para ensinar turmas heterogêneas?” É nesse viés que endossamos os questionamentos apresentados pelas autoras, quando buscamos o melhor caminho para ensinar estudantes na perspectiva inclusiva, isto é, questionando: “O quê? Como? Para quê ensinar? [...] Que tipo de indivíduo se quer formar?” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 32).

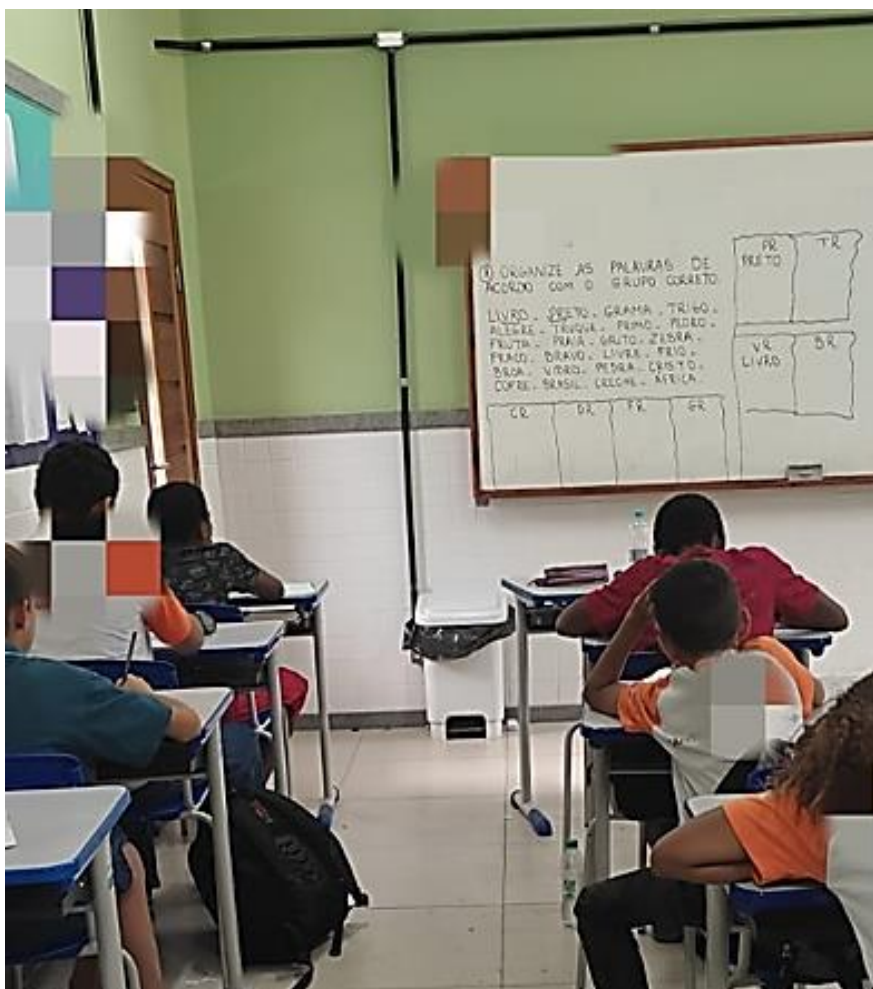
Apesar do desejo de alcançar todos os estudantes de uma turma e mesmo em colaboração, muitas vezes, as condições nem sempre foram favoráveis, já que se constatou a dificuldade em articular o planejamento em torno das necessidades da turma em questão; esse foi um fator que influenciou fortemente na proposição de atividades.

Compreendendo as conceituações trazidas por Capellini e Zerbato (2019) sobre as modalidades de atividades, ofertadas aos estudantes com deficiência, através dos registros foi possível verificar que essa proposta de ensino colaborativo abrangeu formas diversas de possibilitar o acesso ao currículo e às necessidades de cada estudante.

Muitas vezes, a sala era organizada com base no que as autoras denominam de ensino alternativo, principalmente devido à tentativa de dar maior atenção aos

alunos quanto à alfabetização. Assim, separávamos a sala ao meio, de um lado uma professora acompanhava os estudantes, seguindo o conteúdo do 6º ano, do outro lado a outra professora acompanhava os estudantes, com atividades voltadas para a alfabetização.

Fotografia 14 - Grupo que realizava atividades voltadas para a alfabetização.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Na fotografia acima, o grupo dos alunos em alfabetização realizava uma atividade escrita no quadro, propondo a leitura, escrita e identificação dos tipos de encontros consonantais. Essa atividade foi adaptada para esse grupo, já que foi modificado o formato da letra e o objetivo da atividade foi diferente da aplicada ao outro grupo que realizava a cópia de uma atividade, propondo a produção textual, utilizando as mesmas palavras.

Nesse caso, também dividíamos o quadro e juntas utilizávamos a frente da sala, cada uma de um lado, mas em uma mesma aula também nos revezávamos entre os grupos e conseguíamos, muitas vezes, atendê-los individualmente, como destacado na fotografia abaixo.

Fotografia 15 - Professora Clara ajudando um aluno individualmente



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Em algumas aulas, com os alunos que já acompanhavam o conteúdo da classe, os organizávamos de um lado da sala, sentados em duplas e explicávamos as atividades que faziam e eles faziam com independência, quando tinham dúvidas requisitavam uma das professoras, nos revezávamos nesse caso também; enquanto esse grupo realizava a atividade, conseguíamos auxiliar de perto os alunos nas atividades de alfabetização.

Quando tínhamos a presença da professora do programa de fortalecimento, ela, muitas vezes, acompanhava os alunos no grupo maior, enquanto a professora Clara e eu auxiliávamos os demais nas atividades de alfabetização. Quando estávamos em trio, conseguíamos dar maior atenção individualizada a um grupo maior de alunos, e nos revezávamos nesses atendimentos.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019) a equipe de ensino ou ensino colaborativo é o objetivo final, que se caracteriza quando os dois professores já possuem sintonia e conhecem, com afinco, os objetivos que devem alcançar com a turma; neste caso eles já “se responsabilizam pela instrução e pela responsabilidade educacional de

toda a turma. Os professores juntos podem co-apresentar uma lição, sendo vistos com igualdade no planejamento e na execução da instrução”.

O momento de aplicação das avaliações trimestrais era um exemplo desse modelo, já que as duas professoras se revezavam entre ler a avaliação e acompanhar a resolução com os alunos. Ao dividir a responsabilidade, quanto ao ensino e a aprendizagem dos alunos da turma, também participávamos, em conjunto, das reuniões pedagógicas e conselho de classe, atuando, ativamente, nas avaliações, intervenções e sugestões que envolviam esta turma.

Apesar de chegarmos ao que almejávamos em relação ao modelo de ensino colaborativo, algumas vezes, tínhamos que dar um passo atrás, principalmente quando analisávamos que alguns alunos ainda necessitavam de intervenção mais profunda para evoluir na leitura e escrita; nesses casos, voltávamos ao modelo de ensino alternativo, para que aplicássemos conteúdos específicos para a leitura e escrita desse grupo que ainda não havia evoluído, nesse grupo ainda permaneciam os alunos Paula, Caio, Lucas e Pedro, entretanto, eles foram evoluindo.

Alguns alunos que estavam nesse grupo, inclusive Pedro, com as intervenções realizadas, evoluíram com êxito desenvolvendo a leitura, então, passaram a acompanhar, com independência, os conteúdos do nível da turma, sem a necessidade de adaptação. Entretanto, junto com Paula, Caio e Lucas, ainda, tínhamos mais quatro alunos da turma que ainda precisavam de atenção específica, com atividades que estimulassem a aquisição da leitura e escrita.

Assim, em algumas aulas fazíamos intervenções, por meio do modelo de ensino alternativo, outras vezes utilizávamos o modelo de equipe de ensino. No entanto, sempre nos dividíamos no ensino dos alunos, e priorizávamos sempre atender, juntas, todos os alunos; dessa forma, mesmo separando os grupos, não havia um grupo de uma e um grupo de outra, no momento da instrução nos revezávamos entre os grupos, e no atendimento também, assim percorríamos a sala, de um lado ao outro, atendendo aos alunos dos dois grupos, conforme a necessidade de cada um.

Mesmo buscando o desenvolvimento de atividades acessíveis, por falta de planejamento, quando eram desenvolvidas atividades mais complexas, principalmente relacionadas ao livro didático, algumas vezes, recorríamos a

atividades paralelas, já que muitas vezes não era possível adaptar, no período de aula. Considerando que os alunos tinham necessidades quanto à alfabetização, aplicávamos atividades com esse objetivo, porém, sem abordar o mesmo assunto desenvolvido na aula.

Essa modalidade, como destaca Capellini e Zerbato (2019), centra-se, apenas, nas dificuldades apresentadas pelos estudantes e não consideram suas potencialidades e se distanciam do assunto desenvolvido com a turma. Não é o ideal para a escolarização dos estudantes com deficiência, como as autoras também destacam; esse tipo de ação não pode ser considerado como ensino colaborativo, mesmo com a presença de dois professores para esse fim.

Entretanto, eram alternativas que atendiam à necessidade surgida no momento, e não deixava de ter seu caráter de escolarização, mesmo com pouco tempo para preparar as atividades, apesar de, algumas vezes, fora do contexto da aula, eram pautadas na alfabetização dos estudantes com deficiência, e demonstrava a preocupação das professoras em atender e promover a aprendizagem dos estudantes, mesmo diante das dificuldades organizacionais que lhes eram apresentadas.

Vale destacar, que apesar do desejo em realizar um trabalho eficaz voltado para o desenvolvimento dos estudantes, nessa jornada muitos foram os desafios. Comumente esses desafios surgiam por conta de a turma apresentar muita indisciplina e dificuldades diversas na escolarização, a própria rotina escolar, com a organização do sistema, impossibilitava um trabalho mais estruturado e eficaz.

Pode-se dizer que essas dificuldades são colocadas pela própria forma como a educação está estruturada e como o próprio sistema organiza e realiza cobranças dentro do trabalho dos docentes e da própria escola.

Esse olhar que ainda se volta para a educação numa perspectiva neoliberal, pensando na produtividade do professor ou, de apenas, preparar o aluno para o mercado de trabalho, obriga as escolas a se organizarem em volta de resultados, conduzindo mesmo que sem intenção da escola e dos professores a um processo excludente. O sistema educacional está pautado em produzir resultado; muitos

alunos não conseguem, em tempo hábil para o sistema, alcançar esses resultados, acarretando o insucesso escolar, responsabilizando o próprio professor, ou a escola.

A questão é que para atender a todas essas demandas e com a preocupação de entregar resultados, os alunos que compõe as maiorias na escola, são prejudicados com a pouca atenção que são voltadas a eles, e por ai vão sendo excluídos do processo, onde muitos desistem da escola; ou, no caso dos alunos com deficiência, a escola se apega a um laudo e desconsidera a necessidade de um trabalho voltado para esse aluno, e dessa forma vão passando para outras séries escolares e finalizam a educação básica, sem ter tido verdadeiras oportunidades de aprendizagem.

Em virtude disso, Borowsky (2016) sinaliza que a ideia de inclusão presente nas políticas de inclusão, ainda, permanece atrelada à matrícula no ensino regular e à preocupação com a inserção no mercado de trabalho e no mercado consumidor. Para o autor “essa concepção deriva da ideologia conservadora de que a maior participação na lógica da produção da sociedade capitalista permite o fim da exclusão ou da desigualdade” (Borowsky, 2016, p.164).

Oliveira (2007, p.20) salienta, ainda, que “a educação inclusiva propõe a democratização do ensino para todos”. Entretanto, é um grande desafio “compatibilizar a inclusão com o modelo educacional existente que é excludente e seletivo”.

Mediante esses aspectos, Oliveira (2007) destaca que muitos gestores acreditam que, apenas, a matrícula garante a inclusão de fato. Segundo ela, a matrícula dos estudantes com deficiência, na escola de ensino regular, minimiza o sentimento de culpa da sociedade, limitando o cumprimento do dever social de inclusão na sociabilidade desses estudantes. No entanto, apenas a matrícula não possibilita uma educação de qualidade.

Diante dessa discussão, mesmo com essas barreiras socialmente impostas, através de um olhar humano, considerando que a educação é direito de todos, sob meu olhar, enquanto professora de educação especial, e da professora de língua portuguesa, que também acredita em uma educação inclusiva de qualidade,

passamos por essas dificuldades e continuamos fazendo o melhor que podíamos em nossa realidade.

Assim, dentro de nossas condições foi possível realizar muitas ações interessantes, pautadas no olhar inclusivo e colaborativo, e alcançamos bons resultados, na aprendizagem e inclusão dos alunos e, até mesmo, conduzindo outros professores à perceberem a importância do trabalho em colaboração, e despertar sua atenção para os diálogos com as professoras de Educação Especial, buscando mais informações e apoio junto a essas professoras, isto é, eles passaram a dar mais abertura para que as professoras de Educação Especial pudessem opinar, dar sugestões e orientações.

Analisando essas peculiaridades, percebemos que as práticas pedagógicas eram desenvolvidas da melhor forma possível dentro de nossa realidade, considerando que estávamos em um ambiente em constante transformação e com uma diversidade enorme de ideias e ações.

Como ressalta Borges (2019, p. 111), “o contexto escolar constantemente nos coloca diante de desafios que necessitamos por meio da atividade de ensino buscar minimizá-los, tendo em vista proporcionar o ensino a todos os estudantes”. Assim, compreendemos que o espaço escolar é desafiador, e realizar este trabalho dentro do contexto da sala regular, em uma escola comum de tamanha proporção, fazia com que, muitas vezes, mesmo com ações planejadas ainda tivéssemos alguma intercorrência e mudança de planos, mas seguíamos em frente com novas tentativas.

É nesse sentido que buscávamos alcançar os objetivos de aprendizagem da melhor forma possível em nossas condições, com ou sem alguma adaptação, mesmo considerando que muitas vezes havia o imprevisto de atividades. Diante disso, Capellini (2018) enfatiza a importância de uma abordagem focada no aluno ao adaptar um currículo, levando em consideração seu ritmo de aprendizagem, interesses e habilidades, com avaliações personalizadas para identificar suas necessidades e potencialidades, permitindo que os professores desenvolvam adaptações, conforme as especificidades de cada aluno.

Para isso, é imprescindível o fortalecimento das ações planejadas, um exemplo de êxito nesta pesquisa com a promoção da acessibilidade curricular, provém de um planejamento colaborativo e bem executado, que resultou em uma aula acessível e atrativa a todos, conforme destacado no trecho extraído do diário de campo:

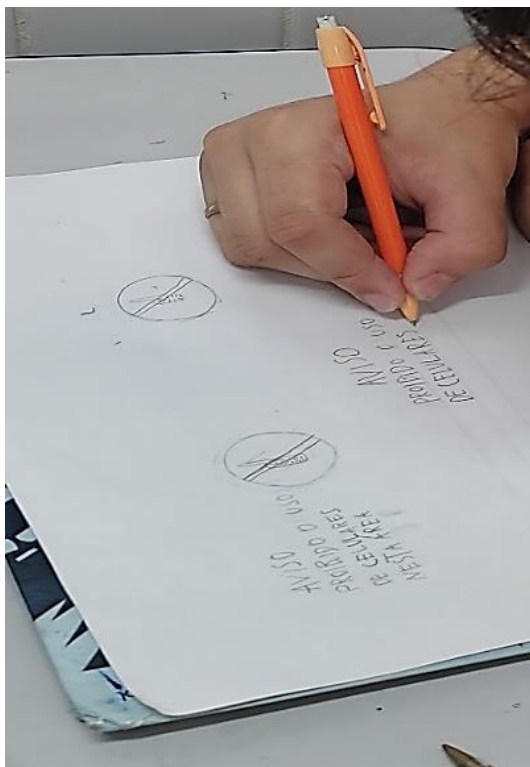
Com base no planejamento do dia anterior, hoje foi desenvolvida uma aula sobre tipos de linguagem (verbal, não verbal e mista) (Fotografia 15). Inicialmente o planejamento da aula estava voltado para os estudantes com deficiência, entretanto, percebemos que seria uma aula interessante para todos os alunos da turma. Assim, a professora iniciou sentando os estudantes em círculo, explicou oralmente o conteúdo utilizando como apoio escritas e desenhos no quadro, em seguida dialogou com os alunos para que eles dessem exemplos que já tivessem visualizado no cotidiano, os estudantes interagiram citando exemplos, Paula e Caio que gostam muito de conversar, participaram entusiasmados do diálogo. Para exemplificar um pouco mais os tipos de linguagem, acessamos a internet reproduzindo as imagens na televisão da sala, os estudantes ficaram atentos observando as imagens, em seguida foi proposto que criassem propagandas ou placas que trouxessem os três tipos de linguagem. Distribuímos folhas sulfite para realizarem a atividade, além de disponibilizar lápis de colorir e canetinhas para que os alunos utilizassem de forma compartilhada e interagissem uns com os outros. No decorrer da atividade esclarecemos dúvidas que surgiam quanto à escrita de algumas palavras (Diário de campo 28/07/2022).

Nesse fragmento citou-se que a aula, inicialmente, foi pensada para os estudantes com deficiência, porém, observou-se que seu desenvolvimento seria viável para toda a turma, assim, de acordo com a conceituação apresentada por Capellini e Zerbato (2019, p.30) considera-se que essa atividade se trata de uma atividade acessível, já que permite “o acesso ao conhecimento para toda a turma, mesmo que, em alguns casos, necessitem de algumas estratégias, apoios, ou um recurso mais específico”.

Essa atividade é um exemplo da necessidade de se investir e possibilitar o ensino colaborativo, no intuito de se promover práticas pedagógicas inclusivas; é o que destaca Machado (2019), ao salientar a importância do ensino colaborativo para promover uma educação inclusiva de qualidade que garanta pleno acesso e participação de todos os estudantes, ressaltando que a acessibilidade vai além das adaptações físicas e arquitetônicas das escolas, englobando também estratégias e práticas que promovam o acesso ao currículo, a participação ativa e o sucesso acadêmico dos estudantes.

A atividade de registro do desenvolvimento da aula supracitada, realizada por Lucas, está apresentada abaixo, na Fotografia 16.

Fotografia 16 - Atividade sobre “tipos de linguagem” desenvolvida pelo estudante Lucas



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Para promover o acesso de todos, as atividades elaboradas foram diversificadas, inclusive, com propostas que exigiam que os estudantes se ajudassem. Em algumas aulas eles se sentavam em duplas ou pequenos grupos para desenvolverem as atividades em conjunto, em que um pudesse auxiliar o outro, ou mesmo desenvolver atividades sobre diferentes pontos de vista.

Como exemplo, destacam-se as aulas de leitura em dupla, em que um aluno lia para o outro, ou faziam leitura compartilhada de um texto, produção de texto coletivo, auxiliavam-se com a utilização do livro didático, como destacado na fotografia 17.

Fotografia 17 - Atividade em dupla com Pedro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

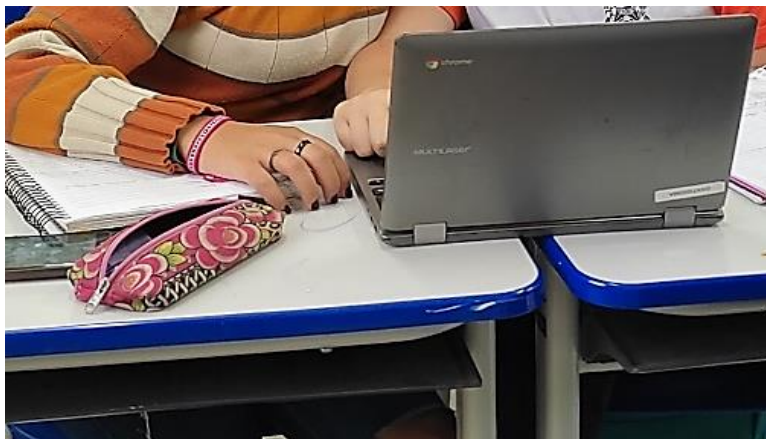
Outros formatos que funcionavam bem era quando utilizávamos o Chromebook para pesquisa e realização de atividades, como na fotografia abaixo, em que Pedro realiza um Quiz de escrita correta de palavras (Fotografia 18) e Paula e outra colega realizam uma pesquisa sobre as características dos textos narrativos (Fotografia 19).

Fotografia 18 - Pedro realizando atividade com o computador



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Fotografia 19 - Paula e uma colega realizando uma atividade em dupla



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Essas atividades, em dupla ou em pequenos grupos, favorecem a interação e a aprendizagem dos estudantes; muitas vezes o auxílio de um colega da classe permite melhor compreensão do conteúdo trabalhado, trazendo mais motivação e segurança à criança com deficiência em realizar as atividades. Assim, de acordo com Paulino (2017, p.25) “concebe-se que a criança aprende e se desenvolve interagindo com os objetos, situações e pessoas, pela mediação de pares e adultos, apoiada na linguagem”.

Diante desses aspectos, de acordo com Capellini (2004), o ensino colaborativo abrange três estratégias distintas de ensino, no processo de inclusão escolar – coensino/ensino colaborativo, consultoria colaborativa e tutoria por pares. A última é destacada por Santos (2018) como um formato de ensino, em que os próprios estudantes com desenvolvimento típico auxiliam os alunos com deficiência, no intuito de desenvolverem com êxito as atividades.

Nesse sentido, Nascimento (2021, p. 206) destaca que

[...] é evidente que para os alunos com deficiência utilizarem-se do par como meio alternativo para o desenvolvimento de funções mais elaboradas como a leitura, a escrita, a formação de conceito, a atenção voluntária e a memória lógica, é indispensável o desenvolvimento de funções que deem sustentação a estas, principalmente a percepção, o desenho e a simbolização. Uma ação está totalmente imbricada na outra.

É nesse viés que concebemos a escola como favorável para que as crianças, com ou sem deficiência, se desenvolvam, compreendendo que é espaço de estímulos e promotor das relações sociais, de apropriação de cultura e da mediação, o que gera para as crianças com deficiência meios de compensação (Vigotski, 2022).

Assim, na presente pesquisa, pensando nos caminhos alternativos em busca de formas de compensação, foram levados em consideração aspectos individuais de cada estudante com deficiência, para o estudo de caso e para construção do PDI, tendo em vista que o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um estavam em estágios diversos.

Cada aluno apresentava características pessoais, comportamentais e níveis de aprendizagem próprios. Dentre os quatro alunos participantes da pesquisa, nenhum deles estava alfabetizado com propriedade, um pouco mais à frente estava Pedro, que já conseguia ler palavras com sílabas canônicas.

Os demais tinham, apenas, habilidades básicas de reconhecimento das letras do alfabeto. No entanto, oralmente, Caio demonstrava facilidade em realizar as atividades, compreendendo os conceitos, quando tinha o auxílio de um leitor. Paula também correspondia às atividades orais, embora não soubesse ler.

Já Lucas enfrentava alguma dificuldade em compreender e emitir os sons das letras, devido às suas dificuldades na fala. Então, o objetivo principal para a aprendizagem desses estudantes era evoluir nos processos de leitura e escrita, assim como proposto no PDI e nas ações planejadas e trabalhadas em sala de aula.

A partir das intervenções realizadas com a turma, por meio da proposta de implementação do ensino colaborativo, foi possível notar um progresso na aprendizagem desses estudantes. Como resultado, os alunos com deficiência também conseguiam concentrar-se no que lhes era solicitado. No entanto, a duração de sua atenção às atividades era curta, geralmente limitada aos primeiros vinte minutos da aula.

Vygotsky propõe que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação com o ambiente social em que o indivíduo está inserido (Rego, 1995), assim, durante a explicação dos conteúdos ministrados pela professora, Paula e Caio mostravam-se

atentos e participavam ativamente, dialogando e respondendo às perguntas da professora, chegando, até mesmo, a fazer suas próprias perguntas.

A professora aproveitava para retomar alguns conteúdos, oralmente, e utilizando escritas no quadro, além de associar muitos conteúdos à realidade dos alunos, como apresentado no protocolo de observação. Em resposta, os alunos demonstravam uma boa compreensão do conteúdo apresentado de forma oral, como foi evidenciado em uma aula que envolvia o conteúdo sobre substantivos:

Após a explicação indagamos sobre os substantivos próprios e comuns que eles recordavam, os alunos da turma começaram a participar, Paula e Caio observando a ação dos demais, decidiram participar também, e começaram a citar exemplos que conheciam. Pedro e Lucas eram mais tímidos, respondendo apenas quando questionados (Diário de campo 14/06/2022).

Conforme apontado por Vigotski (2001), o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo não pode ser atribuído, exclusivamente, às suas próprias ações, mas sim é influenciado pelo ambiente, que pode variar, significativamente, entre as pessoas. Com isso, para adquirir novas habilidades cognitivas, é fundamental imergir nesse ambiente diversificado e participar ativamente.

Nesse contexto específico dos estudantes, em questão, ao estarem inseridos em um ambiente que estimulasse o raciocínio e permitisse a observação das ações dos outros, eles tiveram a oportunidade de se desenvolver e de perceber que também eram capazes de participar, com base nos conhecimentos que já haviam construído.

Como Vygotsky postula, o desenvolvimento cognitivo só ocorre dentro do contexto social, histórico e cultural. Essencialmente, a relação entre indivíduos e cultura é uma característica definidora da humanidade e molda o funcionamento psicológico ao longo do tempo (Oliveira, 1992).

Segundo Vigotski (1991), o ensino centrado, apenas, no concreto desconsidera qualquer correlação com o raciocínio abstrato, impedindo o desenvolvimento de crianças com deficiência e reforçando seus déficits. Ele os treina para pensar concretamente, diminuindo qualquer capacidade de pensamento abstrato que possam possuir.

Assim, na escola, a estrutura curricular direciona para as capacidades cognitivas que Vigotski (1991) denomina de funções psicológicas superiores, não deixando de desenvolver o concreto, mas como o autor destaca, o concreto não está contido nele mesmo, a ideia de sua aplicabilidade norteia a construção do abstrato, isto é, das funções psicológicas superiores, ele é um caminho para se alcançar essas funções.

Pensar a escolarização do estudante com deficiência intelectual, muitas vezes, é um desafio para a escola, em que o professor deve buscar, constantemente, a melhor forma de atender às necessidades do aluno. No caso dos alunos sujeitos da pesquisa, com as observações e análises no decorrer das aulas, percebeu-se que os estímulos deveriam voltar-se para a oralidade e, assim, comumente, eram promovidas ações que estimulassem a memória.

Além das atividades direcionadas para o desenvolvimento das habilidades alfabetização e letramento, também eram realizadas atividades contextualizadas, voltadas para a exploração de conceitos fundamentais, como fonemas, dígrafos, tipos de linguagem, gêneros textuais, classes gramaticais, ortografia, entre outros. Para fortalecer a compreensão dos conteúdos, principalmente para os alunos com DI, implementávamos uma rotina consistente, abordando os conteúdos de forma diária e reforçando os conceitos regularmente.

Dessa forma, para Muniz (2019, p.53), “a rotina pode ser definida como uma sequência de diferentes atividades diárias utilizada no ambiente escolar, para auxiliar o trabalho do professor e principalmente garantir um ensino de qualidade para os alunos”.

Mediante esses aspectos, foi observado que a professora desenvolvia uma rotina diária com os estudantes, principalmente quanto à sequência de acontecimentos, para que as crianças com deficiência pudessem criar confiança e previsibilidade das ações.

Assim, através dessa prática, buscávamos proporcionar um ambiente de aprendizado consistente e contínuo para os alunos, assim como no trecho citado abaixo referente a uma aula sobre adjetivos:

No conteúdo de hoje, continuamos abordando os adjetivos, seguindo a sequência da aula anterior. No início da aula, a professora fez uma recapitulação do que são adjetivos e pediu aos alunos que dessem exemplos. Essa solicitação tinha como objetivo estimular a participação de todos os alunos e, ao mesmo tempo, reforçar as explicações apresentadas (Diário de campo 23/08/2022).

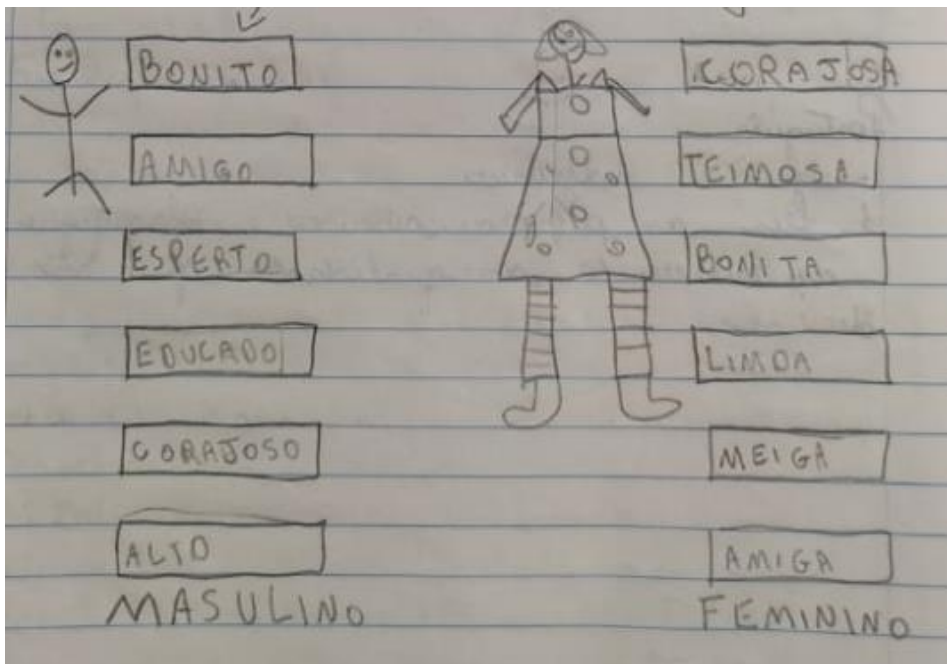
Foi evidente que essas ações motivaram os alunos com deficiência intelectual (DI) a participarem da aula. Especialmente a Paula e o Caio demonstravam entusiasmo ao expressar, verbalmente, o que sabiam, já que enfrentavam dificuldades para escrever de forma autônoma e precisa. Lucas e Pedro também participavam, mas era necessário direcionar as perguntas a eles, pois não iniciavam as respostas por conta própria.

Além disso, é importante destacar que a revisão diária do conteúdo contribuía para fortalecer a compreensão dos conceitos entre os alunos e estimular a memória. Entretanto, apesar da intenção de reforçar a compreensão dos conteúdos, de acordo com Vigotski (2001) um conceito transcende a mera combinação de associações memorizadas.

Ele vai além de um simples hábito mental, sendo um ato genuíno e complexo de pensamento, que não pode ser adquirido, somente, através de memorização superficial. O desenvolvimento mental da criança precisa alcançar seu nível mais avançado, para que ela seja capaz de realizar esse processo de forma adequada.

Considerando esses aspectos, no exemplo mencionado anteriormente, foi observado que os estudantes memorizaram a definição de adjetivos. Contudo, também evidencia que eles compreenderam o conceito de adjetivo. Mesmo oralmente, ao ouvirem uma frase, eles foram capazes de identificar o adjetivo presente nela. Exemplo são as atividades abaixo, realizadas pela aluna Paula.

Fotografia 20 - Atividade realizada sobre o conteúdo de adjetivos





Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.


Fotografia 21 - Atividade realizada sobre o conteúdo de adjetivos


**EMPREGANDO O ADJETIVO**


■ COMPLETE COM A PALAVRA CORRESPONDENTE AO QUE APARECE NA ILUSTRAÇÃO.


A) O MENINO ESTÁ 

B) TELMA ESTÁ 

C) O VASO ESTÁ 

D) O BILHETE FOI 

E) O EDIFÍCIO É MUITO 

F) O COPO ESTÁ 

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

A primeira atividade foi desenvolvida com toda turma. Com auxílio, para escrever corretamente, Paula conseguiu realizar a atividade com êxito, destacando os adjetivos que gostaria de atribuir aos personagens que havia criado. Algumas atividades eram preparadas dentro do contexto da aula, porém, com foco também na alfabetização, que era uma grande preocupação que tínhamos em relação ao aprendizado das crianças.


Entretanto, algumas vezes por falta de tempo, as atividades eram selecionadas, de acordo com o conteúdo, porém, sem ser adaptada ou de acordo com o mesmo formato de atividade para todos os alunos. Pode-se considerar que em meio ao desenvolvimento profícuo de materiais que atendessem às necessidades dos alunos e os estimulassem, muitas vezes, havia a necessidade de recorrer a materiais prontos, já que pela falta de tempo para o planejamento, não era possível a elaboração de atividades reflexivas e acessíveis.

Um exemplo é o da atividade apresentada na fotografia 22. Considerando as eventualidades e dificuldades no contexto escolar, a professora se preocupava em ter sempre alguma atividade, em que os alunos com deficiência tivessem mais autonomia para realizar, mesmo sendo atividades mecânicas. A opção por essas atividades era justificada pela falta de outros materiais mais apropriados.

Fotografia 22 - Atividade sobre adjetivos com formação de palavras

4. Leia o poema. Depois, pinte os substantivos de amarelo e os adjetivos de vermelho.

A lavadeira no tanque  
Bate roupa em pedra bem.  
Canta porque canta e é triste  
Porque canta porque existe;  
Por isso é alegre também.  
Fernando Pessoa



5. Complete cada frase, como no exemplo.

Aquele que tem **bondade** é **bondoso**.

a) Aquele que tem **medo** é **MEDROSO**

b) Aquele que dá **carinho** é **CARINHOSO**

c) Aquilo que tem **sabor** é **SABOROSO**

d) Aquele que tem **preguiça** é **PREGUIÇOSO**

e) Aquele que tem **amor** é **AMOROSO**

f) Aquele que tem **gula** é **GULOSO**

g) Aquele que tem **capricho** é **CAPRICHOSO**

h) Aquilo que tem **cheiro** é **CHEIROSO**

6. Desembaralhe as sílabas e forme adjetivos para completar as frases.

a) O avião é um transporte **ÁRPIDO** . PI RA DO

b) A árvore está **FLORIDA** . FLO DA RI

c) O abacate está **MADURO** . DU MA RO

d) O ônibus está **LOTADO** . DO TA LO

A atividade acima, mesmo não estando nos parâmetros essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico, evidencia que as crianças com DI demonstravam pré-requisitos para desenvolver a habilidade da leitura.

Com os estímulos para leitura, como contação de histórias e reconto, os alunos com deficiência foram apresentando evoluções, e muitas propostas, pensadas para eles, foram trabalhadas com toda a turma, o que favorecia a aprendizagem de todos.

Quando foi retomado o trabalho com dígrafos, inicialmente as atividades foram elaboradas como um reforço para os alunos com deficiência, entretanto, em uma aula de leitura com toda a turma, percebeu-se que muitos alunos tinham a mesma dificuldade. Foi então que a atividade, que antes seria paralela, tornou-se única para toda a turma, no intuito de que eles compreendessem os sons e evoluíssem na leitura. Aos poucos fomos percebendo a evolução de cada um.

Em uma determinada atividade sobre escrita de palavras com dígrafos, a correção foi realizada no quadro e foi proposto que os alunos fossem à frente do quadro para participar da correção; como sempre, Paula e Caio ficavam muito animados com atividades que os envolvessem fora do caderno ou livro. Pedro e Lucas, mesmo acanhados, no início, também participaram.

Os alunos um por um foram ao quadro ler uma palavra, separar as sílabas e identificar o dígrafo, a professora de Língua Portuguesa acompanhou um por um para que não ficassem constrangidos. Todos participaram, Pedro surpreendeu ao realizar o que foi solicitado sem apresentar nenhum obstáculo. Lucas apesar da dificuldade com a leitura por conta da fala, realizou a atividade no quadro corretamente. Tanto Caio como Paula olhavam em mim e na professora de língua portuguesa para ver nossa expressão de confirmação sobre o que estavam fazendo, em alguns momentos na leitura eles tiveram dúvida, mas os auxiliamos. (Diário de campo 11/07/2022)

Por meio dessa atividade foi possível realizar uma avaliação da compreensão individual de cada aluno em relação ao conteúdo, além de observar uma significativa evolução na habilidade de leitura de todos os estudantes da turma. Essa abordagem metodológica envolvia a participação ativa de todos os alunos, que demonstravam um grande interesse e satisfação com esse tipo de abordagem.

As avaliações do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência eram flexíveis e diversificadas, além das avaliações somatórias que aconteciam trimestralmente, a avaliação formativa acontecia continuamente, identificando os avanços e necessidades dos alunos no decorrer das aulas e ambas serviam como diagnóstico para construir os próximos planejamentos.

Para Braun (2012, p.133) é necessária uma mudança no processo escolar, principalmente quanto à avaliação escolar, tendo em vista que ela carece de transformação “nas práticas classificatórias realizadas que deflagram a inadequação do processo escolar para o aluno com deficiência intelectual e as formas de ensinar pautadas em metodologias que não consideram as possibilidades de cada aluno”.

Essa transformação imprescindível, considerando que o modelo de avaliação padronizada não atende as peculiaridades de todos os alunos, tornando-se um instrumento excludente, pautado, apenas, no padrão embasado, segundo a Braun (2012), na meritocracia escolar.

Dessa forma, concordando com a perspectiva anterior, Mantoan (2012, p.29) destaca que “por estarem pautadas para atender a um estudante idealizado e ensinado a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador”, as escolas reproduzem a exclusão que tem acarretado grandes prejuízos ao processo educacional de muitos estudantes.

Esses processos excludentes reproduzidos nas escolas são engendrados pelo capitalismo, como aponta Mézáros (2008), a escola reproduz a dinâmica da sociedade, sendo parte relevante do “sistema global de interiorização”, que conduz os indivíduos à aceitação dos princípios e ideais vindos das classes dominantes.

Diante desses aspectos, o movimento da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, fundamenta-se na tentativa de reestruturar as escolas de modo que respondam às necessidades das crianças.

Um desses aspectos de reestruturação é a avaliação, que deve se adequar à diversidade escolar, e pautar-se na observação do desenvolvimento individual de cada aluno, sem comparações com seus pares, uma vez que dessa forma a avaliação não valoriza o sujeito, nem favorece seu desenvolvimento integral, tornando-se, apenas, um instrumento que induz o padrão a alcançar, segregando e desmotivando os estudantes que não seguem o padrão socialmente imposto. Trata-

se de um modo de pensar a educação, que tem como pressuposto que todos que vêm sendo, sistematicamente, excluídos do sistema educacional precisam ser atendidos (Batista, 2000).

Pensando nisso, os processos avaliativos que envolviam os estudantes com e sem deficiência da turma do sexto ano, eram pensados de forma a oportunizar e valorizar a aprendizagem de cada um, de forma contínua e flexível (Capellini, 2018), motivando-os a seguir o caminho da escolarização.

Principalmente, por tratar-se de uma turma que reflete muito bem que a escola é local onde se encontra a diversidade, assim, era necessário motivação e incentivo, elevando a autoestima dos estudantes, para que o interesse pela escola fosse despertado e a evasão escolar fosse evitada.

Dessa forma, ao dispor de formas variadas de avaliação, apesar do progresso, os estudantes com deficiência, ainda, respondiam muitas atividades oralmente e para o registro necessitavam de ajuda, no entanto, conforme avançavam, a necessidade de grandes adaptações diminuía, como, por exemplo, as avaliações somatórias, elas eram em uma estrutura de perguntas objetivas, sendo necessário, apenas, um leitor para que os alunos com deficiência realizassem a avaliação.

Nesse contexto, para Gonçalves (2021, p. 132-133):

[...] adaptar, adequar, flexibilizar ou enriquecer o currículo não se configura de forma direta e natural como promover acesso ao conhecimento elaborado, se os processos de avaliação e acompanhamento são produzidos no imediatismo da ação ou centrados em condições apenas do cuidar, não de ensinar [...] Essas condições precisam estar conectadas a matriz teórica pedagógica para que o processo de adaptação seja planejado, constituído e instruído com finalidades escolares de acesso ao currículo comum e não se limite pelo discurso biologizante ou se perca no dito cotidiano escolar.

A ideia de compensação para Vigotski (2022) supera a abordagem biologizante. Assim, as ações promovidas no decorrer desta pesquisa evidenciam como os caminhos alternativos, de compensação conduzem a alcançar os objetivos de aprendizagem, possibilitando através da mediação o desenvolvimento do estudante (Vigotski, 2022).

Essa mediação, por sua vez, acontece por meio da ação dos professores e dos colegas de classe, uma vez que a aprendizagem se constitui em um ambiente cultural e socialmente construído, ou seja, a escola é esse ambiente.

Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Nascimento (2021, p.206), que ressalta que a inclusão das crianças com deficiência “se efetivará, via, primeiro, com a inclusão escolar. Por este motivo, não há, em nossa análise, outro espaço-tempo para a escolarização destes estudantes”.

A escola comum é inegociável! Assim, destacamos que a escola é lócus imprescindível para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e necessita de mais atenção para os processos inclusivos, considerando que se trata de um ambiente eficaz que possibilita a compensação social da deficiência intelectual.

Seguindo, argumentando ainda sobre a importância da diversidade de instrumentos avaliativos para identificar os avanços dos alunos, observa-se que no contexto da pesquisa a avaliação, também, era aplicada de forma colaborativa, à medida que as professoras realizavam a leitura das provas para todos os alunos. Isto é, a professora de Educação Especial e a professora de língua portuguesa revezavam-se na leitura, enquanto uma lia a outra passava de mesa em mesa certificando que os alunos estavam conseguindo realizar a prova de forma consciente.

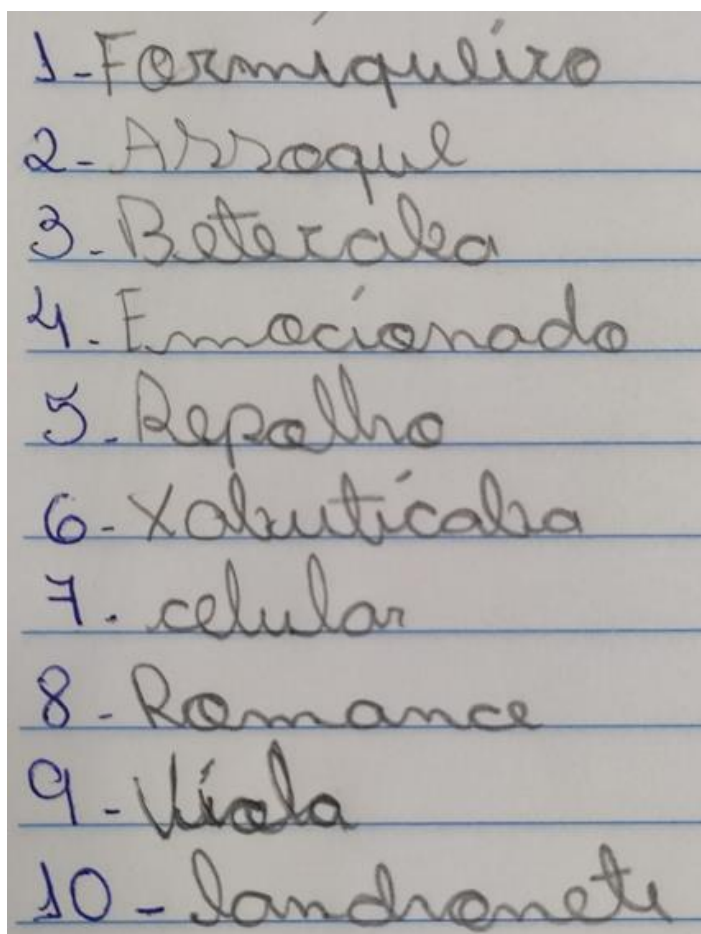
O desenvolvimento era profícuo, mesmo que os alunos com deficiência ainda não dominassem a leitura, eles compreendiam o conteúdo e tinham condições de realizar a mesma avaliação que todos. A avaliação tornou-se acessível a todos, uma vez que utilizávamos uma pequena acomodação, que era a leitura da prova para os alunos. Além da avaliação somatória, todo avanço das crianças era percebido no decorrer das aulas, uma vez que o trabalho conjunto permitia que tivéssemos acesso a todos os alunos em uma aula.

Diante dessas situações, as etapas avaliativas evidenciaram como as duas professoras se organizavam e colaboravam uma com a outra para possibilitar uma avaliação focada em cada estudante. Pode-se ressaltar que o ensino colaborativo contribuiu para que essa prática fosse facilitada e mais específica, uma vez que as professoras, dividindo essa responsabilidade, puderam se apropriar e conhecer melhor as especificidades e possibilidades de aprendizagem de cada aluno.

O trabalho em colaboração foi se evidenciando, com maior ênfase, com o passar das intervenções, já que, diante das respostas de aprendizagem ou não aprendizagem dos alunos, necessitávamos repensar as estratégias de ensino.

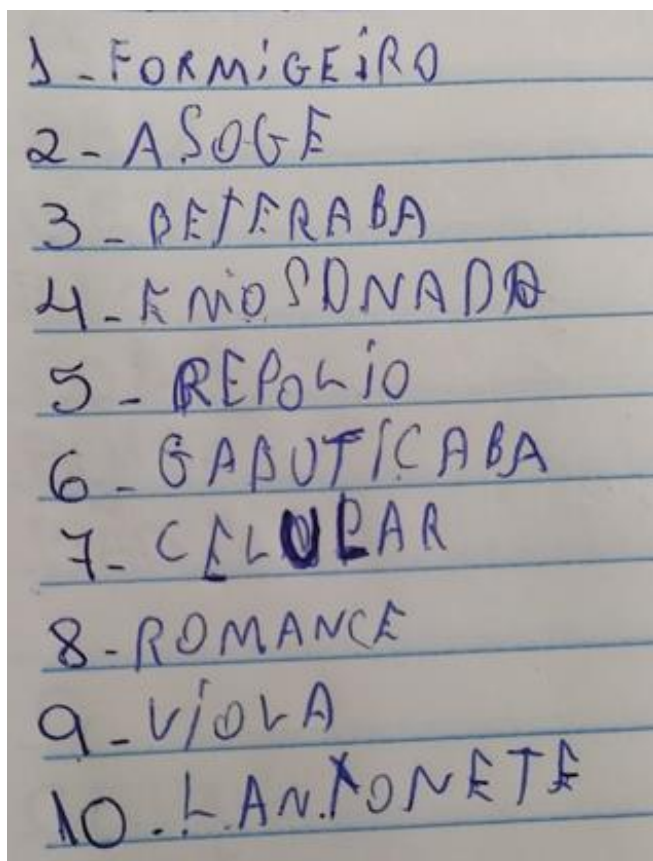
À medida que o trabalho avançava, percebemos que ainda havia muitos objetivos a alcançar, mas que aos poucos os alunos foram evoluindo e adquirindo novas habilidades e novas percepções, quanto à leitura e escrita. Conforme as fotografias abaixo, que apresentam um ditado de dez palavras (formigueiro, açougue, beterraba, emocionado, repolho, jabuticaba, celular, romance, viola, lanchonete).

Fotografia 23 - Ditado realizado por Pedro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

Fotografia 24 - Ditado realizado por Caio



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2022.

A atividade retratada acima, nos faz perceber que mesmo não concretizado todos os objetivos de aprendizagem de leitura e escrita para os alunos, eles evoluíram, consideravelmente, diante das primeiras atividades desenvolvidas no início desta pesquisa.

Nascimento (2021, p.163) destaca que “as questões de leitura e escrita precisam ser compreendidas como movimento dialético, ou seja, ganhando sentido na interdependência do outro”. Caio evidencia, consideravelmente, esse progresso, já que antes reconhecia, apenas, o alfabeto sem ter consciência fonológica, agora, mesmo com alguns erros, já consegue escrever e ler as palavras, associando os sons da fala com as letras e sílabas.

Diante desses aspectos, para a professora, entre as dificuldades superadas nesse processo, estão as dificuldades que os alunos apresentavam na leitura e na escrita. Ela ressaltou que:

[...] Diante de tudo que passamos no decorrer desta parceria, percebo que o desenvolvimento dos alunos foi possível principalmente em virtude do trabalho em colaboração com a professora de educação especial e com a participação dos profissionais que auxiliaram esse processo, principalmente os cuidadores, e o apoio entre os próprios alunos. Com este apoio os alunos ficaram motivados a realizar as atividades, principalmente as que eles conseguiam realizar sozinhos ou em conjunto com os colegas.

Em virtude disso, “conhecer o que o aluno é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular” (Oliveira; Campos, 2005, *apud* Rocha; Ávila, 2015, p.37), assim, é imprescindível que o professor compreenda a importância da independência dos alunos durante a realização das atividades, para aumentar o interesse e autoestima dos estudantes.

Essas ações são possíveis por meio de um trabalho estruturado, que pode ser desenvolvido, inicialmente, pelo estudo de caso do aluno e da proposição de um plano de desenvolvimento individual, conduzindo a perceber melhor as necessidades e potencialidades apresentadas pelos alunos, para traçar objetivos e estratégias de ensino, favorecendo, assim, uma aprendizagem com propriedade.

Nesse contexto, pensar a inclusão escolar demanda uma reflexão sobre os objetivos que deseja alcançar, requerendo uma abordagem intencional nas ações e aproveitamento de todas as situações, transformando-as em oportunidades de aprendizagem. É mediante essa perspectiva que reconhecemos o ensino colaborativo como essencial para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Desse modo, o ensino colaborativo reconhece a diversidade e promove uma educação mais equitativa, onde o suporte pensado, de acordo com as especificidades dos estudantes e a cooperação entre educadores são fundamentais para atender às necessidades de todos os alunos. Por meio dessa colaboração, possibilitam-se ambientes de aprendizado inclusivos e acolhedores, que favorecem o desenvolvimento dos alunos e dos professores envolvidos no processo de colaboração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.  
Fernando Sabino

Iniciamos este capítulo com o fragmento de uma das obras de Fernando Sabino, por compreendermos que ele nos conduz a refletir sobre o próprio processo e o contexto em que se desenhou esta pesquisa, considerando o ambiente, os sujeitos, os objetivos, as pessoas que conhecemos e todo caminho que percorremos que foi cercado de transformações até chegarmos a este encontro, que jugamos como o fim desta etapa, um encontro com os resultados encontrados e o que eles nos apresentam sobre a realidade vivenciada.

É nesse viés de transformação, que tomamos como base a epistemologia de Vigotski que sustenta esta pesquisa, para evidenciar que além de seu contexto social, o ser humano também está em constante transformação, se desenvolvendo, a partir da interação com o meio, com variadas formas de mediação para que se aproprie do conhecimento e evolua.

Pensando nisso, destacamos que a pesquisa foi gerada e desenvolvida em âmbito de transformação, da escola, das professoras, dos alunos com deficiência, dos colegas de classe, pedagogos, e demais profissionais, e, principalmente, quanto a minha própria transformação, em que evolui com a interação na escola Singular.

Desde o início da proposta dessa pesquisa, que surgiu da minha própria necessidade, enquanto professora de Educação Especial dessa escola, ao perceber as fragilidades do trabalho de colaboração entre os professores e suas inseguranças, através do pedido de ajuda da professora Clara; pode-se destacar que ela foi o pilar dessa pesquisa, considerando seu perfil profissional e humano, já que sempre demonstrou engajamento e preocupação com a aprendizagem dos alunos com deficiência.

A partir dos diálogos com a professora Clara e das discussões no grupo de estudos (GEEEdES) percebi a importância de propor e desenvolver essa pesquisa. Ao propô-la à professora Clara, e apresentar à direção da escola, a pesquisa foi, prontamente, aceita e autorizada para que fosse realizada, sendo possível submeter sua proposta ao Comitê de Ética obtendo aprovação, e, posteriormente, explanada aos participantes e escola.

Então, imbuída pela epistemologia histórico-cultural, apresentando a dinâmica de uma realidade escolar carregada de possibilidades e dificuldades para o trabalho docente e para a escolarização dos alunos, essa pesquisa participante foi desenvolvida no contexto de uma escola da rede de ensino estadual do Espírito Santo, em um município da região do Caparaó Capixaba, em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, tendo como sujeitos da pesquisa uma professora de Língua Portuguesa e quatro estudantes com deficiência intelectual. Além disso, esta pesquisadora, enquanto professora de educação especial da referida escola, atuou neste trabalho como pesquisadora/co-professora.

Para seguirmos é necessário retornar à proposta deste estudo que foi analisar o trabalho realizado entre a professora de educação especial e a professora da classe comum no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, pela via do ensino colaborativo.

Nesse sentido, voltamos a destacar que o ensino colaborativo tem sido considerado um meio eficaz para apoiar a inclusão escolar de estudantes com deficiência na escola comum, através de um trabalho conjunto entre os professores da sala de aula comum e da educação especial (Damiani, 2008).

Diante desses aspectos, como objetivos específicos para essa pesquisa, buscamos: conhecer a concepção da professora sobre deficiência intelectual, inclusão e ensino colaborativo; colaborar com o planejamento da professora na tentativa de pensar em possibilidades para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na classe comum e analisar as dificuldades e os desafios para realização do ensino colaborativo na escola.

Seguindo tais objetivos, a partir de toda apresentação e autorização, junto ao conselho de ética para a realização da pesquisa, a iniciamos por meio de observações, que tiveram como base o roteiro de observação de Capellini (2018).

Essas observações aconteceram ao início da pesquisa, para compreender como as aulas de Língua Portuguesa aconteciam, como a professora trabalha diante do que a autora considera adaptações significativas e não-significativas ao currículo. Após o período de observação, os pontos relevantes foram discutidos com a professora para que fosse possível traçar novos planejamentos, e, assim, seguimos para a construção do estudo de caso e do PDI de cada aluno com deficiência.

Com os documentos prontos, desenvolvemos uma ficha de planejamento para auxiliar na organização das aulas e guiar nosso trabalho. Com isso, deu-se a inserção desta pesquisadora/co-professora na sala de aula comum, junto à professora Clara, e a partir daí para as aulas e planejamentos colaborativos, utilizamos como registro o diário de campo, com base no roteiro desenvolvido por Rabello (2012).

No que se refere ao primeiro objetivo, percebemos durante as observações e aulas colaborativas que a professora de língua portuguesa, desde o início da pesquisa, demonstrou preocupação e interesse com a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, sempre estando aberta ao diálogo e aprendizagem.

Observou-se que a professora evoluiu em sua concepção sobre a aprendizagem dos alunos com DI e sobre as dificuldades que acreditava ter para propor atividades que atendessem às necessidades dos alunos; a princípio apresentava muita insegurança com a inclusão escolar, mesmo sendo otimista e defendendo a causa inclusiva.

Apesar de pouca experiência com a educação especial, e com certa insegurança e dúvidas, quanto ao trabalho com os alunos com deficiência intelectual, se preocupava em atender a todos os seus alunos e oportunizar a aprendizagem para todos. Seu interesse e perfil evidenciaram que Clara já possuía aptidões para o trabalho, por meio do ensino colaborativo.

A professora destacou-se por seu perfil empático e seu olhar inclusivo, além disso, sua afetividade e aproximação com os alunos da turma favoreceram os processos de aprendizagem. Com o decorrer do trabalho, ela passou a acreditar mais em seu

potencial, tanto em relação a propor atividades que abrangessem a todos os alunos, como momentos para estimulá-los a interagir.

Outro importante aspecto a destacar, foi sua percepção sobre os objetivos da inclusão escolar, ao pensar, inicialmente, que os alunos com deficiência necessitavam “apenas” da socialização. A partir dos planejamentos e das aulas em que acompanhava, de perto, a participação dos alunos e a realização das atividades, observou que além das necessidades, os alunos já haviam desenvolvido muitas potencialidades e já tinham seus pré-conhecimentos e experiências sobre vários conteúdos abordados.

Desse modo, a professora de língua portuguesa, com um olhar diferenciado de muitos professores, já que vivenciava o processo de aprendizagem dos alunos com DI de perto e com otimismo, com base em suas experiências nesta pesquisa, dialogava com os demais professores sobre suas vivências e com maior propriedade sobre a inclusão escolar.

Para a professora Clara, o diálogo e o apoio mútuo foram essenciais para que ela pudesse desenvolver ações voltadas à inclusão escolar, uma vez que o ensino colaborativo, com uma rede de apoio, fortalece e promove segurança ao professor para que se sinta e considere-se apto a desenvolver práticas inclusivas.

Quanto ao segundo objetivo, a princípio apresentei a ela os documentos que poderiam sustentar o planejamento de ações eficazes, e, assim, construímos o estudo de caso e o PDI dos alunos com DI; a partir daí, com base nos conteúdos e necessidade de aprendizagem que englobava grande parte da turma, muitas sugestões para o trabalho com os alunos com DI se expandia para toda turma, possibilitando uma mesma atividade para todos, ou com pequenas adaptações para os alunos com DI.

Essas ações foram muito marcantes no decorrer da pesquisa, como se tratava de uma turma com muitas necessidades de aprendizagem, principalmente, quanto à leitura e escrita, a maior parte das proposições para os alunos com DI serviam para os demais alunos.

Além disso, investimos em atividades em grupo ou duplas, o que favorecia as interações e a aprendizagem dos alunos, já que os colegas poderiam realizar a

mediação das atividades com um olhar de aluno sobre as possíveis dificuldades e com uma linguagem que, talvez, pudesse facilitar o entendimento. Essa ação pode ser denominada no trabalho colaborativo como tutoria por pares (Santos, 2018; Paulino, 2017).

Outros arranjos também se evidenciaram durante a pesquisa, a partir da evolução da turma, quando os grupos já estavam com maior diferença entre os níveis de aprendizagem, realizávamos aulas de nivelamento, dividindo a turma em grandes grupos de dois ou três níveis, assim, acompanhávamos os alunos e nos revezávamos entre os grupos.

Os planejamentos eram essenciais para a organização das aulas e proposição de atividades que incluíssem todos os alunos, ou que não fossem paralelas ao conteúdo. Entretanto, quando o planejamento colaborativo não era possível, muitas vezes, fazíamos os arranjos durante a aula, como leedoras e escribas das atividades, com atividades no quadro ou explorando a oralidade, e com participação dos alunos nas aulas, de forma dialogada.

Com o passar do tempo, a professora Clara, foi ganhando independência e segurança para pensar em propostas para os alunos com DI, e assim, quando não era possível estarmos juntas nos planejamentos ou nas aulas, ela já realizava essas ações com autonomia.

O planejamento se faz necessário para refletir sobre ações que possam favorecer a aprendizagem, de acordo com as necessidades e especificidades de cada estudante; assim, quando pensamos em trabalhar com uma rotina na sala, percebemos os momentos e o tempo de maior concentração e rendimento dos alunos, bem como a segurança que apresentavam diante das propostas da aula, já que podiam ter previsibilidade dos momentos e do tempo que tinham para desenvolver as tarefas.

A partir da execução das propostas em sala de aula, percebeu-se a evolução dos alunos e das professoras, à medida que os alunos avançavam na aprendizagem, adquirindo conceitos, aprendendo a ler e escrever, na busca de concretizar essas habilidades; enquanto professoras também nos desenvolvemos e adquirimos novos conhecimentos e habilidades juntas, em nossos planejamentos colaborativos, nos

planejamentos configurados em outros momentos e espaços, como os diálogos nos corredores e nos intervalos, e as conversas pelo telefone (Nascimento, 2021).

Em relação ao terceiro objetivo, até certo ponto, foi possível desenvolver o ensino colaborativo dentro de suas premissas, as principais dificuldades percebidas estão, diretamente, ligadas à forma como a própria política educacional se organiza e se reflete na organização da escola, evidenciando a falta de tempo para reuniões de colaboração entre os professores e pouco tempo para planejamento, impedindo discussões mais profundas acerca da temática desenvolvida, uma vez que mesmo existindo orientações para o planejamento colaborativo, os professores têm muitas tarefas que demandam desse tempo.

Os principais desafios quanto à organização do trabalho das professoras, foram mediados pela própria gestão, que durante toda a pesquisa apresentou disposição e interesse para que a proposta de ensino colaborativo fosse realizada, permitindo flexibilidade no ajuste dos horários das professoras, para que pudessem ter alguns momentos de planejamento colaborativo, além de apoiar na mediação de conflitos da própria turma e quanto à proposição do seminário de educação inclusiva, desenvolvido na escola, para dialogar com professores e alunos sobre a inclusão escolar.

Apesar das dificuldades encontradas, no contexto da sala de aula, o trabalho foi aos poucos se alinhando, mesmo com uma dinâmica que, às vezes, demonstrava alcançar as premissas do ensino colaborativo e, outras vezes, regredia, foi possível desenvolver um trabalho de colaboração, capaz de alcançar os objetivos traçados para a escolarização dos estudantes com deficiência.

Diante dessas circunstâncias, considerando que a inclusão escolar ainda está em processo de efetivação, mesmo instituída há algum tempo, ainda é necessário refletir sobre o art. 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que prevê que a educação é um direito de todos, e dever do Estado e da família.

O direito de todos deve ser garantido a todos, entretanto, a organização do sistema educacional brasileiro tem apresentado dificuldades para pensar em ações que considerem a heterogeneidade das salas de aula, diante da busca implacável por resultados, permanecendo em um panorama neoliberal.

Observando essas características educacionais no decorrer da pesquisa, percebemos que se faz necessário pensar na realidade que cada escola se encontra e que apesar das condições desfavoráveis para a aprendizagem dos alunos com deficiência, enquanto docentes e escola, é imprescindível que se tenha a visão que esses alunos como os demais fazem parte do processo e são alunos da escola, tendo o direito à aprendizagem.

Quando falamos que a educação é um dever do Estado, incluímos a escola e os docentes; enquanto professores a educação para todos também é nosso dever, e precisamos incluir todos nos processos de ensino-aprendizagem.

Mediante os objetivos específicos, destacamos que eles convergiram para alcançarmos o objetivo geral da pesquisa, conduzindo à analisar o trabalho realizado entre a professora Clara e esta pesquisadora/co-professora de educação especial no processo de escolarização dos alunos com DI, pela via do ensino colaborativo, evidenciando a importância e os efeitos positivos que o ensino colaborativo permite para a inclusão escolar e, conseqüentemente, corrobora para a aprendizagem de todos os alunos, seja de conceitos ou valores.

Além do mais, a colaboração entre as professoras permitiu que se formassem nesse processo, cada uma com sua especialidade contribuiu para o aprendizado de ambas, mediando a aprendizagem dos alunos e mediando as ações e aprendizagem uma da outra.

A pesquisa, assim como minha trajetória durante o mestrado foram essenciais para minha formação como profissional da educação. Ao longo do estudo, fui desafiada a refletir profundamente sobre o processo de inclusão escolar e o papel do ensino colaborativo nesse contexto. Essa reflexão, não apenas ampliou minha compreensão teórica, mas, também, me proporcionou experiências práticas enriquecedoras.

Ao colaborar com a professora Clara e outros profissionais da escola, pude aplicar e aprimorar minhas habilidades, no que se referem às práticas de planejamento, adaptação curricular e trabalho em equipe. Essas experiências foram muito importantes para o desenvolvimento da minha identidade profissional e para fortalecer minha convicção na importância da educação inclusiva. Assim, essa

pesquisa, não apenas contribuiu para o avanço do conhecimento na área, mas, também, teve um impacto significativo em meu crescimento pessoal e profissional.

Em suma, esse trabalho, além de contribuir para minha formação e da professora Clara, traz contribuições para o campo educacional, ao apresentar a importância do ensino colaborativo para a escolarização dos estudantes com e sem deficiência, como um meio que incentiva, traz segurança aos docentes e promove o compartilhamento de ideias, uma vez que o professor não está sozinho nesse processo. A interação e a colaboração entre os profissionais possibilita a construção de novas práticas pedagógicas que podem facilitar o trabalho do professor, promovendo uma aprendizagem e inclusão de qualidade para os alunos.

Muito ainda há que se alcançar para promover uma educação de qualidade e com equidade para todos, mas não podemos esperar, para um sonho se concretizar é necessário passar por todo um processo de lutas e experiências, e estamos neste processo.

Constatando que o ensino colaborativo é um meio essencial para a inclusão escolar, percebemos que ainda existem questionamentos advindos da pesquisa que necessitam ser analisados e refletidos com maior aprofundamento, considerando a finalização e as limitações desta pesquisa.

Considerando essa necessidade, como possibilidade de continuidade dessa pesquisa, destaco, principalmente, as políticas públicas como o fio que interliga toda educação e carece de maior reflexão dentro das escolas, para que cada profissional entenda seu papel, principalmente, quanto à inclusão escolar, de forma a fortalecer as ações de colaboração e as práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis a todos, uma vez que os alunos com deficiência se reconhecem nesse contexto; este seria outro viés para futuras pesquisas, voltando-se para a percepção dos próprios estudantes, dentro do processo de colaboração e da construção de atividades acessíveis.

Outro aspecto importante a se explorar, seria avaliar o impacto do ensino colaborativo na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos alunos, e como garantir a sustentabilidade dessas práticas em longo prazo. Além disso, comparar as experiências em diferentes contextos educacionais também poderia

possibilitar uma compreensão mais ampla das práticas inclusivas e colaborativas, favorecendo as políticas e práticas educacionais direcionadas a uma educação mais inclusiva.

Desse modo, esse trabalho considera a inclusão escolar imprescindível para o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência, e assim como Nascimento (2021), pautando-se na abordagem histórico-cultural, consideramos a escola como um ambiente potencialmente capaz de possibilitar esse desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L; MELO, D. C. F; FRANÇA, M. G; Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. v. 45. s/n. e217129, **Educ. Pesqui.** São Paulo, 2019.

AMARAL, D. S. **As (im) possibilidades do ensino colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental.** 2018. 100 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 176 p.

AQUINO, O. F; CUNHA, N. M. Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. p.175-200. *In:* BARBOSA, M. V; MILLER, S; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural:** questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2016. 220 p.

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum:** Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. 197 f. Tese (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Persona, 1977. 229 p.

BARROS. C. C. C. R. **O atendimento educacional especializado itinerante e a Educação de Jovens e Adultos:** possibilidades de relações colaborativas. 2020. 75 f. Dissertação (Pós-graduação em Ensino) -Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Rio Grande do Sul, 2020.

BATISTA, A, C. R. Formação e investigação no desenvolvimento da relação educativa enquanto prática mediadora: Fazendo diferença. **Cadernos Pedagógicos.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação; n. 20, p.78-86, jan. 2000.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão Escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista,** Editora UFPR: Curitiba, Brasil, s/v, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

BEZERRA, G. F; ARAUJO, D. A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educ. Soc.** Campinas, v.34, n. 123, p.573-588, abr/jun. 2013.

BEZERRA, Q. A. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao Ensino Médio**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

BLUM, M. A. B. Ações colaborativas em contexto escolar: o ensino da leitura e da escrita junto ao aluno com transtornos funcionais específicos. 2019. 190 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994, *in*. OLIVEIRA, R. de C. M. de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, 2014.

BONI, V; QUARESMA, J. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese. Santa Catarina, vol. 2, n° 1 (3), janeiro-julho/2005, p.68-80.

BORGES, C. S. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial**: estudo comparado Brasil e Portugal. 2019. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BOROWSKY, F. **Educação especial no Brasil**: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014). 2016. 186 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. **Coordenação de Edições Técnicas**. 2016. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2011. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_base\\_s\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf). Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República/ Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 CNE/CEB de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 055/2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, 2013. Disponível em: <https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 04 CNE/CEB**. Diretrizes Operacionais a Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006 de 15 de maio de 2006**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Casa Civil. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/1rXyQZ7>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Nota Técnica N° 04/2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. **Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRASIL. **Decreto 11.370 de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2023.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRECIANE, K. G. P.; **Processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no Brasil e na Itália: um estudo comparativo**. 2020. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BUSS, B; GIACOMAZZO, G. F; As interações pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.655-674, out/dez. 2019.

CALHEIROS, D. S; **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades**. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar: 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F; **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial...) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar: 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. O Ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Rev. de Ed. Educere et Educare**. Cascavel, v.2, n.4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F; FONSECA, K.A; LOPES JUNIOR, J. **Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar**. In: VALE, T.G.M.; MAIA, A.C.B. (org.). Aprendizagem e comportamento humano (online). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110772/ISBN9788579831225.pdf>  
Acesso: 20 de Jul. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018. 273 p.

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

CARVALHO, T. C. **Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do Ensino Médio público**. 2018. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Júlio Mesquita Filho, Marília, 2018.

CHIOTE, F. A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo**. 2017.

248 p. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, Braga, Portugal. 16(2), p. 221-236.

CHRISTO, P. S. C. **Atendimento Educacional Especializado no Sistema comum de Ensino: história, organização e operacionalização**. 2022. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2022.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995. *In*: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão Escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Editora UFPR: Curitiba, Brasil, s/v. n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

COSTA, C. R. **Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de educação física e do Atendimento Educacional Especializado**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Júlio Mesquita Filho, Marília, 2017.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. s/v. n. 31, p.213-230. Editora UFPR, 2008.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987. 120 p.

DIAS, S. A. Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão. 2020. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018. *In*: VIOTO, J. R. B.; VITALINO, C. R. Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações. **Revista Cocar**. v.14. n.29. Maio/Ago. 2020, p.584-602.

DICHER, M; TREVISAM, E. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. **XXIII Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em direito (CONPEDI)**, João Pessoa, 2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo: Educação Especial: Inclusão e Respeito a Diferença**. 2. ed. Vitória: Secretaria de Educação, 2011.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Portaria N°003-R de 13 de janeiro de 2022**. Institui e organiza o Programa de Fortalecimento da Aprendizagem – PFA para estudantes do 1º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do estado do Espírito Santo. Vitória, 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais da Educação Especial**, Vitória, 2021a.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria 206-R/2021**. Regulamenta o Processo de Gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual. 2021b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais da Educação Especial**, Vitória, 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais da Educação Especial**, Vitória, 2023.

EFFGEN, A. P. S.; **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

EVANGELISTA, R. R. N. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

FERRARI, M. M. **As relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso**. 2021, 169 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santos. Vitória, 2021.

FRANÇA, M. G; PRIETO, R. G; Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n.71, p.279-296, set/out., 2018.

GARCIA, A. D.; DAGUIEL, F. G. N.; FRANCISCO, F. P. S. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001. *In*: VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

GOMES, A. L. L. V. A; **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual /** Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

GONÇALVES, N. T. L. P.; **Adaptação curricular para estudantes vinculados à educação especial: aspectos legais, conceituais e pedagógicos.** 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, mai./ago., v. 22 n. 2, p. 201-210. 2006.

HENRIQUE FILHO, P. ; GONTIJO, F. R.; DUQUE, R. C. S.; SOUZA, F. P.; CARDOSO, N. A. P.; AZEVEDO, C. N. S. P.; JOERKE, G. A. O.; SILVA, M. A. D. Ensino Colaborativo: uma teoria que pode funcionar na prática. **Revista de Ética e Filosofia Política**. Caruaru, v. 3, n. 4, Contemporânea, p. 2851-2867. 2023.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados. 2018. 219 p. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020.** Brasília, 2020b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

JACOB, R. N. F. **Tempos e espaços escolares: as experiências de duas alunas com deficiência múltipla em escola da rede municipal de ensino de São Paulo.**

2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p.833-849, jul-set. 2012.

LEITE, F. M. B. Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária: Estudo de caso. 2015. (Tese de Doutorado), Universidade Portucalense, 2015. Disponível no Repositório UPT, <http://hdl.handle.net/11328/1584>. In: AMARAL, D. S. **As (im) possibilidades do ensino colaborativo nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2018. 100 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro 2010. 179 p.

MACHADO, M. L. S. **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. p. 29-42. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafios das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 152 p.

MARQUES, J. A. O. **O curso de especialização para o ensino de cegos do Instituto Caetano de Campos e o Método de Decroly no Ensino da Matemática (1945-1966)**. 2021. 221 p. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. de L. & MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. rev. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010. p. 49-61.

MARTINS, L. M. A Internalização dos signos como intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. P.103-124. In: BARBOSA, M. V; MILLER, S; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a**

educação escolar. Marília: Oficina Universitária. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-395, set./dez. 2006.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão Escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Editora UFPR: Curitiba, Brasil, s/v. n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Universidade Federal de São Carlos. *In*: VICTOR, S. L; VIEIRA, A. B; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial inclusiva: conceituações, medicalizações e políticas**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 125 p.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação especial**, Marília, v.11, n. 2, p. 255-272. maio/ago. 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 11 n. 33. p. 406-560. set./dez. 2006.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 81-100 | jan-jul 2015a. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614>. Acesso em: 05 nov. 2021.

MIRANDA, V. K. G. **Formação Colaborativa na perspectiva sócio-histórico cultural: a dialética da inclusão**. 2015. 188 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015 b.

MUNIZ, J. D. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2019.

NASCIMENTO, A. P.; **Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual: uma aposta na mediação pedagógica**. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. 2021.

NEGRIM, M. R. C. **Gestão escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

NOVA VENÉCIA. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial de Nova Venécia – ES**. Secretaria Municipal de Educação. Nova Venécia, 2022.

NUNES, V. L. M. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Júlio Mesquita Filho, Marília, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v.16, n.31, p.51-77, jan./jun. 2005. *In*: ROCHA, M. G. S; AVILA, L. L. Pesquisas, práticas e experiências sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e múltipla em escolas públicas da Baixada Fluminense. p. 31-46. *In*: PLETSCHE, M. D; MENDES, G. M. L; HOSTINS, R. C. L. (org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 250 p.

OLIVEIRA, A. C. S. **Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2017.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*. TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 33-54.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. (Pensamento e Ação no magistério). São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, E. A. de. **Educação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas municipais de 1º fase do Ensino Fundamental de Anápolis-GO: inclusão ou exclusão?** 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita.** 2018. 198 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências: Marília, 2018.

Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153388/paixao\\_kmg\\_dr\\_mar.pdf?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153388/paixao_kmg_dr_mar.pdf?sequence=3). Acesso em 10 fev. 2023.

PAULINO, V. C. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita.** 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2017.

PAZ, A. C. R. **Colaboração na educação especial na perspectiva da inclusão: revisitando o conceito.** 2020. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

PEREIRA, A. C. S. **Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula.** 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2017.

PEREIRA, R. M. R. **O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva.** 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: PLETSCH, M. D.; GLAT, R. (org.) **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. pp.17-32.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. (org.) **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 198 p.

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

REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 138 p.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N°10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 15 set. 2022

RODRIGUES, C. H; JESUS, D. M. Olhar avaliativo na/para formação reflexivo-crítica de professores: as implicações do Observatório Estadual de Educação Especial. p. 39-62. *In*. JESUS, D. M; VICTOR, S. L; GONÇALVES, A. F. S. **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU - REI**, Bagé. vol. 5 - nº 12, p.2-13 – jul-dez. 2010.

ROMANELLI, O. O; **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 272p.

SALGADO. L. F. G. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão**: interlocuções e desafios. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores, ação pedagógica e avaliação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, T. B. **Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SANTOS, D. C. C. F. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

SANTOS, F. L. **Gestão escolar e educação especial**: políticas e práticas nos Estados Unidos e Brasil. 2022. 263 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2022.

SARTORETTO, M. L; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Secretária da Educação Especial – MEC. Brasília, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v.14, n.40, p.143-155. jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

SCHNEIDER, D. A. **Práticas pedagógicas em educação especial**: efeitos da articulação pedagógica para a formação inicial. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SIGOLO, A. R. L; GUERREIRO, E. M. B. R; CRUZ, R. A. S. da. Políticas Educacionais para a educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, Paraná. v. 5, n. 2, p. 173-194, jul-dez. 2010.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3 ed. rev. Atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância, UFSC, 2001. 121 p.

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, I. A. V. **Inclusão de alunos público-alvo da educação especial nos anos finais do ensino fundamental**: redes de colaboração entre professores do ensino comum. 2023. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

STOPA, P. C.; COSTA, J.D.V. ; VILARONGA, C. A. R. ; MENDES, E. G. ; PICCOLO, G. ; SANTOS, J. R. **Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática**. 1. ed. São Carlos: EDESP/UFSCAR, 2022. v. 1. 57 p.

TANNUS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha.** Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2010. 130p. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, A. **O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas.** 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2021.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1994.

VALLADÃO, H. M. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/deficiência intelectual e Síndrome de Edwards.** 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

VENTURINI, R. S. **Políticas públicas de inclusão escolar em ação: uma jornada comparada entre Brasil e Itália.** 2020. 195 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2020.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 108 p.

VIEIRA, S. A. A. **Política estadual de educação especial no Espírito Santo: cartografando espaços locais.** 2018. 192 p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 4.ed. 1991. 90 p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1.ed. 2001. 496 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. 191 p.

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010. 189 p.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas. Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, Paraná: EDUNIOESTE, 2022. 488p.

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

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

VIOTO, J. R. B.; VITALINO, C. R. Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações. **Revista Cocar**. Belém, v.14. n. 29. Maio/Ago., p.584-602.2020.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS PELO ESTUDANTE**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Responsáveis pelo(a) estudante)**

Senhores pais ou responsáveis, o (a) estudante, sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o), como voluntária(o) a participar de uma pesquisa que será realizada na escola e que tem como título: **“Ensino colaborativo e o processo de escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual”**.

**NATUREZA E OBJETIVO DO ESTUDO:** Nesta pesquisa pretendemos realizar uma proposta de trabalho conjunto entre a professora de Educação Especial da escola (pesquisadora) e uma professora de Língua Portuguesa, considerando o processo de aprendizagem dos (as) estudantes com Deficiência Intelectual.

#### **JUSTIFICATIVA**

Esta pesquisa será muito importante porque será realizado um trabalho na sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo de melhorar o atendimento das crianças com Deficiência Intelectual.

#### **PROCEDIMENTOS**

- Durante as aulas de Língua Portuguesa, a professora de Educação Especial irá acompanhar os (as) estudantes nas atividades, observando e avaliando seu desenvolvimento, ao longo das aulas.
- Será elaborado um planejamento individual, voltado para as necessidades de cada estudante com Deficiência Intelectual que será apresentado à professora de Língua Portuguesa.
- O planejamento individual e as observações realizadas, orientarão o trabalho entre as duas professoras e servirão de base para avaliar a aprendizagem dos (as) estudantes.

#### **DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA**

A pesquisa será desenvolvida na escola, local onde o (a) estudante, sob sua responsabilidade estuda, no Município de Lúna (ES), ao longo de um trimestre letivo. As observações e desenvolvimento de atividades e avaliações acontecerão no horário das aulas de Língua Portuguesa, com duração de 50 min/aula, no decorrer de quatro aulas semanais.

#### **RISCOS E DESCONFORTOS**

O desenvolvimento dessa pesquisa é considerado seguro. Mesmo assim, a escola, a professora e os (as) estudantes não serão identificados nos materiais relacionados à pesquisa.

Os desconfortos causados pela presença de mais uma professora na sala de aula serão minimizados pelo fato de que o acompanhamento de estudantes em sala de

aula é uma ação que já vem sendo realizada na escola pela professora de Educação Especial/pesquisadora, por ser parte da sua função.

Se qualquer uma das medidas anteriores citadas não forem suficientes para evitar e/ou reduzir os riscos e desconfortos da pesquisa, o (a) estudante, sob sua responsabilidade, se desejar, poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, sem que haja penalidades ou prejuízos e ele (a) não será mais procurado (a) pela pesquisadora.

### **BENEFÍCIOS**

Toda pesquisa deve trazer um benefício para os seus participantes. No caso dessa pesquisa o benefício para o (a) estudante, sob sua responsabilidade, será a aprendizagem e o desenvolvimento, pois a partir da pesquisa espera-se que a professora aprenda a respeito da Deficiência Intelectual, da importância da inclusão de estudantes na escola regular e desenvolva maneiras de ensinar que melhorem a aprendizagem e desenvolvimento dos (as) estudantes.

### **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

Caso sejam identificados e comprovados danos causados por esta pesquisa ao (a) estudante sob sua responsabilidade, a pesquisadora assegura ao estudante o direito a receber assistência psicológica integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, tanto após o encerramento da pesquisa quanto no caso de interrupção da pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização. O (a) estudante esclarecido (a) sobre o estudo estará livre para participar ou recusar-se à participar da pesquisa. A pesquisadora compromete-se a esclarecer o (a) estudante, sobre os objetivos e etapas desta pesquisa de forma clara e adequada à sua idade, antes da sua inclusão neste estudo.

### **GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO**

O (A) Sr. (a) responsável legal poderá retirar o consentimento ou interromper a participação da(o) estudante a qualquer momento. A participação dele (a) é voluntária e caso o (a) Sr (a) não permita essa participação, não haverá nenhuma penalidade, prejuízo ou modificação na forma em que é ele (a) é atendido (a) pela escola e pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr. (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

### **GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE**

A pesquisadora se compromete a resguardar/manter em sigilo a identidade do (a) estudante durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação.

### **GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO**

Não haverá necessidade de despesas pelos (as) estudantes participantes da pesquisa e seus responsáveis. Portanto, não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa os participantes não terão nenhum gasto.

### **GARANTIA DE INDENIZAÇÃO**

No caso de ocorrer algum dano, o (a) Sr(a) poderá procurar a defensoria pública, para obtenção de possível indenização decorrente da pesquisa.

### **ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Luana Balma Carastro no telefone (28) 999390817, ou endereço Rua Yolando Batista Pimentel, nº95, Guanabara, Iúna (ES). O (A) Sr. (a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus de Alegre (CEP/Alegre/UFES) por meio do telefone (28) 3552-8771, e-mail [cep.alegre.ufes@gmail.com](mailto:cep.alegre.ufes@gmail.com) ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

**Declaro** que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, através de uma conversa com a pesquisadora, e que entendi todas as explicações acima expostas e que voluntariamente aceito que o (a) estudante sob minha responsabilidade participe desta pesquisa.

Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Alegre (ES), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2023.



\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa/Responsável legal

Impressão datiloscópica

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “**Ensino colaborativo e o processo de escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual**”, eu, **Luana Balma Carastro**, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV. 3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a)

**APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO  
ESTUDANTE  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

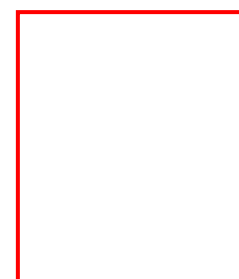
**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES DE 11 A 13 ANOS)**



|                                  |                            |   |   |   |
|----------------------------------|----------------------------|---|---|---|
| <p align="center">CONVIDAMOS</p> | <p align="center">VOCÊ</p> | <p align="center">PARA<br/>PARTICIPAR</p> | <p align="center">DE UMA<br/>PESQUISA</p> | <p align="center">COM A<br/>PROFESSORA<br/>LUANA.</p> |
|----------------------------------|----------------------------|---|---|---|

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p align="center">SERÁ NAS AULAS DE<br/>PORTUGUÊS</p> | <p align="center">COM A PROFESSORA<br/>DE PORTUGUÊS</p> | <p align="center">E COM A PROFESSORA<br/>LUANA.</p> |
|---|---|---|

|                          |                                  |  |
|--------------------------|----------------------------------|--|
| <p>COLOQUE O POLEGAR</p> | <p>PARA INSERIR SUA DIGITAL.</p> |  |
|--------------------------|----------------------------------|--|



**NATUREZA E OBJETIVO DO ESTUDO:**



|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>NAS AULAS DE PORTUGUÊS</p>  | <p>AS PROFESSORAS DARÃO AULA JUNTAS</p>  | <p>PARA AJUDAR NA SUA APRENDIZAGEM.</p>  |
|---|---|---|

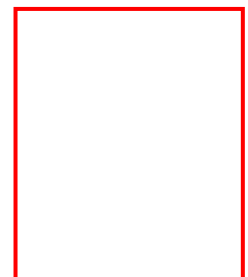
**JUSTIFICATIVA**

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>AS AULAS COM AS PROFESSORAS JUNTAS</p>  | <p>SERÃO MUITO IMPORTANTE</p>  | <p>PARA SUA APRENDIZAGEM.</p>  |
|--|--|--|

**PROCEDIMENTOS**



|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>NAS AULAS DE PORTUGUÊS</p>  | <p>A PROFESSORA LUANA</p>  | <p>VAI ACOMPANHAR</p>   |
| <p>E OBSERVAR</p>              | <p>VOCÊ</p>                | <p>NAS ATIVIDADES.</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>COLOQUE O POLEGAR</p>  | <p>PARA INSERIR SUA DIGITAL.</p>  |  |
|--|--|--|



**DURAÇÃO E LOCAL  
DA PESQUISA**


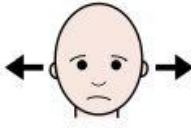


|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p>AS AULAS DE PORTUGUÊS</p>  | <p>COM A PROFESSORA DE PORTUGUÊS</p>  | <p>E COM A PROFESSORA LUANA</p>  | <p>ACONTECERÃO NA SUA ESCOLA.</p>  |
|--|--|--|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>DURANTE TRÊS</p> <p>3</p>  | <p>MESES.</p>  |
|--|--|

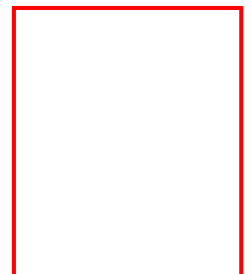
**RISCOS E DESCONFORTOS**

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <p>AS AULAS</p>  | <p>COM A PROFESSORA LUANA</p>  | <p>NÃO TERÃO</p>  | <p>RISCOS.</p>  |
|---|---|---|--|

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>SEU NOME</p>  | <p>NÃO SERÁ</p>  | <p>FALADO.</p>  |
|---|---|--|

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>SEU NOME</p>  | <p>NÃO SERÁ</p>  | <p>ESCRITO</p>  | <p>NA PESQUISA.</p>  |
|---|---|---|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>COLOQUE O POLEGAR</p>  | <p>PARA INSERIR SUA DIGITAL.</p>  |  |
|--|--|---|



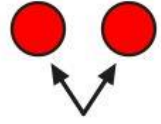

**BENEFÍCIOS**

|   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
| <p>AS AULAS</p>  | <p>COM A PROFESSORA LUANA</p>  | <p>SERÃO POSITIVAS</p>  | <p>PARA SUA APRENDIZAGEM</p>  | <p>E INCLUSÃO.</p>  |
|---|---|--|---|--|

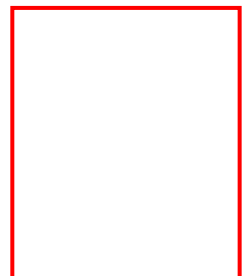
**GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO**

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>SUA</p>  | <p>FAMÍLIA</p>  | <p>JÁ PERMITIU</p>  | <p>QUE VOCÊ</p>  | <p>PARTICIPE</p>  | <p>DA PESQUISA.</p>  |
|--|--|--|--|--|--|


|   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| <p>VOCÊ</p>  | <p>PODE</p>  | <p>SE RECUSAR</p>  | <p>A PARTICIPAR</p>  | <p>DA PESQUISA</p>  |
|---|---|---|--|--|

|   |  |
|---|--|
| <p>A QUALQUER</p>  | <p>TEMPO.</p>  |
|---|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>COLOQUE O POLEGAR</p>  | <p>PARA INSERIR SUA DIGITAL.</p>  |  |
|--|--|---|





|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| AFIRMO QUE:<br> | A PROFESSORA<br>LUANA<br> | EXPLICOU<br> | SOBRE A<br>PESQUISA.<br> |
|--|--|--|---|

|  |             |
|--|-------------|
| MEU NOME É:<br> | <hr/> <hr/> |
|--|-------------|

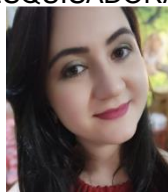
|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| EU<br> | ACEITO<br> | PARTICIPAR<br> | DA PESQUISA.<br> |
|---|---|--|---|

Alegre (ES), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2023.

|  |                   |  |
|--|-------------------|--|
| MINHA<br>ASSINATURA<br> | <hr/> <hr/> <hr/> | <div style="border: 2px solid red; width: 100px; height: 100px; margin: 0 auto;"></div><br>COLOQUE O POLEGAR  |
|--|-------------------|--|

NA QUALIDADE DE PESQUISADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA “**ENSINO COLABORATIVO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL**”, EU, **LUANA BALMA CARASTRO**, DECLARO TER CUMPRIDO AS EXIGÊNCIAS DO(S) ITEM(S) IV.3 E IV.4 (SE PERTINENTE), DA RESOLUÇÃO CNS 466/12, A QUAL ESTABELECE DIRETRIZES E NORMAS REGULAMENTADORAS DE PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS.

ASSINATURA DA PESQUISADORA



## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Professora)**

**TÍTULO:** “Ensino colaborativo e o processo de escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual”.

**NATUREZA E OBJETIVO DO ESTUDO:** Você está sendo convidada a participar de um estudo que tem por objetivo analisar o desenvolvimento de uma proposta de trabalho colaborativo entre uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (pesquisadora) e uma professora de Língua Portuguesa da classe comum, considerando-se o processo de escolarização dos (as) estudantes com Deficiência Intelectual.

#### **JUSTIFICATIVA**

Compreendemos a importância do desenvolvimento deste estudo devido à necessidade de se promover um trabalho em prol dos (as) estudantes com Deficiência Intelectual, pensando em melhorar seu atendimento, por meio do trabalho colaborativo, realizado pela professora do AEE e a professora de Língua Portuguesa da classe comum.

#### **PROCEDIMENTOS**

Para esse estudo, durante as aulas de Língua Portuguesa, a pesquisadora irá acompanhar os (as) estudantes no decorrer das atividades, observando seu envolvimento e avaliando seu desenvolvimento, ao longo do processo de aprendizagem. Será elaborado um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para cada estudante com Deficiência Intelectual que será apresentado à professora e que, juntamente com as observações realizadas, orientarão os planejamentos conjuntos. As avaliações aplicadas pela professora e o PDI servirão de base para o

estudo da aprendizagem dos (as) estudantes, durante o processo de trabalho colaborativo entre as professoras. Seguindo, serão realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com questões sobre seu perfil docente, prática em sala de aula e articulação com os (as) professores (as) do AEE, antes e depois da proposta de trabalho colaborativo e sobre seu conhecimento sobre trabalho colaborativo. As entrevistas serão realizadas na escola em horário e local, previamente, combinados, terão duração de cerca de 50 minutos cada e serão áudio gravadas, já que se constituem uma ferramenta importante enquanto registro. A transcrição das entrevistas será encaminhada a você para avaliação e aprovação. Somente a partir dessa aprovação serão produzidos e analisados os dados das entrevistas.

Você terá o direito de se recusar a responder a qualquer pergunta que desejar, quando achar conveniente.

### **DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA**

A pesquisa será desenvolvida na escola, local onde você trabalha, no Município de Lúna (ES), ao longo de dois trimestres letivos. As observações e desenvolvimento de atividades e avaliações acontecerão no horário das aulas, com duração de 50 min/aula, no decorrer de quatro aulas semanais. Além dos planejamentos coletivos, uma vez por semana, durante três aulas (duração de 50min cada aula), e três aulas semanais de 50 minutos cada com os seus planejamentos individuais.

### **RISCOS E DESCONFORTOS**

O desenvolvimento da pesquisa é considerado seguro. Ainda assim, uma vez que a pesquisadora observará o contexto da sala de aula e terá acesso às notas dos (as) estudantes nas avaliações, o risco da sua identificação, identificação da escola e dos (as) estudantes será evitado, utilizando-se codinomes, por exemplo, professora A, estudante B, estudante C. Os desconfortos causados pela presença de mais uma professora em sala de aula serão minimizados pelo fato de o acompanhamento de estudantes em sala de aula ser uma ação que já vem sendo realizada na escola pela professora/pesquisadora, por ser parte da sua função. Se qualquer uma das medidas anteriores citadas não forem suficientes para evitar e/ou reduzir os riscos e desconfortos da pesquisa, se desejar, você poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa e você não será mais contatada pela pesquisadora.

### **BENEFÍCIOS**

Toda pesquisa deve trazer um benefício para os seus participantes, direto ou indireto. No caso dessa pesquisa o benefício direto para você será o aprimoramento da sua prática didática, no que se refere ao atendimento aos alunos com Deficiência Intelectual, pois espera-se que você adquira conhecimentos a respeito da Deficiência Intelectual, da importância da inclusão de estudantes no ensino regular e desenvolva estratégias de ensino que melhorarão o processo de aprendizagem e contribuirão para o desenvolvimento dos (as) estudantes. De maneira indireta você

se beneficiará da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com Deficiência Intelectual.

### **ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado pela pesquisadora o direito a receber a assistência psicológica integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, tanto após o encerramento do estudo, quanto no caso de interrupção da pesquisa, além de lhe ser garantido o direito à indenização. Uma vez que você for esclarecida sobre o estudo, em qualquer aspecto que desejar, estará livre para participar ou recusar-se a participar da pesquisa.

### **GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO**

Você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade, prejuízo ou modificação na forma em que é tratada pela escola e pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Caso decida retirar seu consentimento, você não mais será contatada pela pesquisadora.

### **GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE**

A pesquisadora se compromete a resguardar a sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação.

### **GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO**

Não haverá necessidade de despesas pelos (as) participantes da pesquisa. Portanto, não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa os participantes não terão nenhum gasto.

### **GARANTIA DE INDENIZAÇÃO**

No caso de ocorrer algum dano, você poderá procurar a defensoria pública, para obtenção de possível indenização decorrente da pesquisa.

### **ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Luana Balma Carastro no telefone (28) 999390817, ou endereço Rua Yolando Batista Pimentel, nº95, Guanabara, Iúna (ES). O (A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus de Alegre (CEP/Alegre/UFES) por meio do telefone (28) 3552-8771, e-mail [cep.alegre.ufes@gmail.com](mailto:cep.alegre.ufes@gmail.com) ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP 29.500-000, Alegre - ES. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa, visando à proteção dos participantes, dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

**Declaro** que fui verbalmente informada e esclarecida sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos e que, voluntariamente, aceito participar deste estudo.

Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Alegre (ES), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022.

---

Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Ensino colaborativo e o processo de escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual”, eu, Luana Balma Carastro, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV. 3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

---

Pesquisador (a)

### APÊNDICE D – FICHA DE PLANEJAMENTO

| FICHA DE PLANEJAMENTO               |             |            |  |
|-------------------------------------|-------------|------------|--|
| ESCOLA:                             |             |            |  |
| PROFESSOR (A) REGENTE:              |             |            |  |
| PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: |             |            |  |
| TURMA:                              | DISCIPLINA: | TRIMESTRE: | DATA:<br>____/____/____<br>a ____/____ |
| ESTUDANTE:                          |             |            |  |
| CONTEÚDO                            |             |            |  |
|                                     |             |            |  |
| OBJETIVOS                           |             |            |  |
|                                     |             |            |  |
| ADAPTAÇÃO                           |             |            |  |
| ( ) SIM. QUAIS?                     |             |            |  |
| ( ) NÃO                             |             |            |  |
| METODOLOGIA E RECURSOS              |             |            |  |
|                                     |             |            |  |
| AVALIAÇÃO                           |             |            |  |
|                                     |             |            |  |
| OBSERVAÇÕES                         |             |            |  |
|                                     |             |            |  |

**APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA  
DIRECIONADA A PROFESSORA REGENTE DE SALA DE AULA COMUM**

|  |
|--|
| <b>1. PERFIL DOCENTE</b>   |
| <b>FORMAÇÃO</b>  |
| 1.Nível de formação (pode marcar mais de uma opção):<br><input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização<br><input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado |
| 2.Qual a sua formação inicial?   |
| 3Curso Superior realizado de que forma:<br><input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semi-presencial (híbrido) <input type="checkbox"/> A distância                                     |
| 4. Caso tenha realizado outros cursos, após a graduação informe o curso e área:<br><br><input type="checkbox"/> Especialização      Área: _____<br>_____   |
| <input type="checkbox"/> Mestrado      Área: _____<br>_____  |
| <input type="checkbox"/> Doutorado      Área: _____<br>_____   |
| 5.Você possui alguma formação na área de Educação Especial Inclusiva? Caso tenha, especifique.   |
| 6. Você já participou de alguma formação oferecida pela escola, no âmbito da Educação Especial Inclusiva? Se sim, poderia destacar qual (is)?  |

|   |
|---|
| Na questão anterior, caso não tenha participado, qual (ais) temática (s) de formação continuada você gostaria que fosse oferecida pela escola?  |
| DOCÊNCIA  |
| 7.Há quanto tempo atua como professora?   |
| 8.Há quanto tempo atua com Ensino Fundamental? E com a disciplina de Língua Portuguesa?   |
| 9.Há quanto tempo atua nesta escola?  |
| 10.Tem vínculo efetivo ou temporário?   |
| 11.Você leciona em quais turmas?  |
| 12.Qual (is) disciplina (as) leciona?   |
| 13.Quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho como professora?  |
| 14.Para você qual a importância da disciplina de Língua Portuguesa para os alunos do Ensino Fundamental?  |
| <b>CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA</b>  |
| 15. Na sua área de atuação, você considera relevante ter algum tipo de conhecimento sobre Educação Especial Inclusiva? Sendo sim ou não a sua resposta, justifique por quê?   |
| 16. A inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns tem se estruturado, a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015). Quais são suas considerações a respeito da inclusão escolar de estudantes com deficiência? |
| Quais são os pontos que te levam a concordar com essa inclusão? Por quê?  |

|   |
|---|
| Quais são os pontos que te levam a discordar dessa inclusão? Por quê?   |
| 17. O contexto do trabalho em sala de aula com alunos com deficiência é muito discutido pelos professores, principalmente pelos professores da sala comum/regular. Como é para você atuar com estudantes com deficiência intelectual na sua sala de aula?                                   |
| Você respondeu, anteriormente, que não teve ainda nenhuma formação voltada à educação especial ou referente ao processo de inclusão dos alunos com deficiência. Qual formação você considera que seria importante para você e de que forma contribuiria para a sua atuação em sala de aula? |
| <b>2. PRÁTICA DE SALA DE AULA E ARTICULAÇÃO COM O PROFESSOR DE AEE ANTES DA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO</b>   |
| PRÁTICA DE SALA DE AULA ANTES DA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO  |
| 18. Antes da proposta de trabalho colaborativo você encontrava dificuldades com o trabalho com estudantes com DI? Quais eram essas dificuldades?  |
| 19. Como você compreendia as necessidades do estudante com deficiência?   |
| 20. Sobre a escolarização dos estudantes com DI, você considerava importante ter adaptação ou adequação de currículo? Você as realizava? De que forma?  |
| 21. Há alguma estratégia de ensino que você utilizava para a escolarização desses estudantes? Se a resposta for sim, pode citar alguma que você considere ter sido exitosa?   |
| ARTICULAÇÃO COM O PROFESSOR DE AEE ANTES DA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO   |
| 22. Você recebia algum apoio do AEE para adaptação ou adequação de currículo para os estudantes que necessitavam?   |

|  |
|--|
|  |
| 23. Existia apoio nas avaliações com o estudante?  |
| 24. Como era sua relação com os professores de AEE?  |
| 25. Você considera que, anteriormente, era desenvolvido o trabalho colaborativo com o professor do AEE? Por quê?   |
| 26. O professor do AEE repassava informações ou orientações a respeito do desenvolvimento do estudante com deficiência?  |
| 27. Você buscava essas informações com o professor do AEE?   |
| 28. Quais benefícios você identifica que já existia no serviço de apoio realizado pelos professores do AEE?  |
| <b>3. PRÁTICA DE SALA DE AULA E ARTICULAÇÃO COM O PROFESSOR DO AEE APÓS A PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO</b>  |
| PRÁTICA DE SALA DE AULA APÓS A PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO   |
| 29. Quais são suas considerações a respeito da experiência do trabalho colaborativo?<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais dificuldades foram superadas? Surgiram novas dificuldades?</li> <li>- Trouxe mudanças à forma como você considerava os alunos com deficiência? Explique</li> <li>- Trouxe mudanças à forma como você considerava a inclusão dos alunos com deficiência?</li> <li>- Trouxe contribuições para sua formação em serviço? Quais?</li> </ul> |
| 30. Sobre a escolarização dos estudantes com DI, após a proposta de trabalho colaborativo você considera importante ter adaptação ou adequação de currículo? Você as realiza? De que forma?  |

|   |
|---|
|   |
| 31. A proposta de trabalho colaborativo auxiliou no desenvolvimento de sua prática com os estudantes com DI? Como?  |
| 32. Como você avalia a proposta de trabalho colaborativo, considerando o processo de escolarização dos estudantes com DI?   |
| <b>ARTICULAÇÃO COM O PROFESSOR DE AEE APÓS A PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO</b>  |
| 33. Sem considerar a professora pesquisadora, após essa experiência, como é sua relação profissional com as demais professoras do AEE? Elas têm este trabalho em conjunto com você? Ou acontece, apenas, com a professora-pesquisadora? |
| 34. Qual a sua relação com o professor de AEE quanto ao planejamento? Você acredita que deveriam fazer juntos? Ou cada um deveria fazer o seu planejamento?   |
| 35. Recebe algum apoio do AEE para adaptação ou adequação de currículo para os estudantes que necessitam? Ou se restringe ao apoio da professora-pesquisadora?  |
| 36. Existe apoio dos demais professores do AEE nas avaliações com o aluno? Ou apenas da professora-pesquisadora?  |
| 37. Após a proposta de trabalho colaborativo, quais benefícios você identifica no serviço de apoio realizado pelos professores do AEE?  |
| <b>4. CONHECIMENTOS SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO</b>   |
| 38. Qual a sua concepção quanto ao trabalho colaborativo?   |
| 39. Você acredita que deve haver um trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula comum com o professor do AEE? Em sua opinião, como deveria ser?   |
| 40. Você acredita que o trabalho colaborativo é uma forma válida para se trabalhar  |

com alunos com deficiência? Por quê?

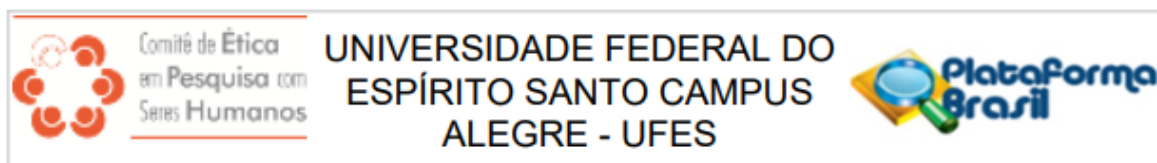
41. No contexto escolar, o que você acredita que facilita ou dificulta a colaboração/articulação entre você e o professor do AEE?

42. Como disseminar a importância do trabalho colaborativo entre professores de educação especial e os da sala comum para o sucesso da aprendizagem dos estudantes com DI?

Fonte: Adaptado de SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

Adaptado de MUNIZ, J. D. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. Dissertação. Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: : EDUFSCar, 2019.

## ANEXO A – PARECER CONSTUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ensino colaborativo e o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual

**Pesquisador:** LUANA BALMA CARASTRO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 67102823.0.0000.8151

**Instituição Proponente:** COORDENACAO ADMINISTRATIVA DO SUL DO ESPIRITO SANTO - CASES -

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.063.302

#### Apresentação do Projeto:

O ensino colaborativo tem sido apontado como uma proposta de ação pedagógica para favorecer a inclusão escolar, contribuindo para a superação de limites impostos à aprendizagem, sendo necessária uma parceria no planejamento de estratégias didático/metodológicas e de intervenções que visem à inclusão e o desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial. No entanto, ainda são poucas as práticas pedagógicas que propõem uma parceria de trabalho entre professores especialistas em educação especial e professores da sala de aula comum do ensino regular.

Neste contexto, este estudo questiona sobre quais são as dificuldades e as possibilidades da realização do trabalho colaborativo entre uma professora do AEE, especialista em deficiência intelectual, e uma professora da sala comum e, ainda, quais resultados podem ser percebidos quanto à formação continuada dessa professora e o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual. Com esta pesquisa, pretende-se analisar o desenvolvimento de uma proposta de trabalho colaborativo entre uma professora da educação especial e uma professora da classe comum considerando-se o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual. A pesquisa será desenvolvida dentro da abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa participante. A pesquisadora atuará como co-professora, e os sujeitos da pesquisa serão uma professora de Língua Portuguesa atuante na sala de aula comum e quatro estudantes com Deficiência Intelectual matriculados no 6º ano do ensino

**Endereço:** Alto Universitário, s/n, Guararema

**Bairro:** CENTRO

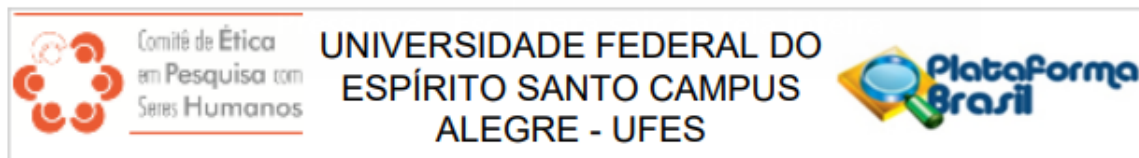
**CEP:** 29.500-000

**UF:** ES

**Município:** ALEGRE

**Telefone:** (28)3552-8771

**E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.063.302

fundamental de uma escola pública estadual de um município do Caparaó capixaba. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação no contexto da sala de aula comum utilizando o protocolo de observação apresentado por Capellini (2018), entrevista semi-estruturada gravada em áudio com a professora de Língua Portuguesa, elaboração dos Estudos de Caso dos alunos PAEE e do Plano de Desenvolvimento

Individual (PDI), planejamentos conjuntos com a professora, tendo como eixo de registro o roteiro de diário de campo, desenvolvido por Rabello (2012). As atividades de colaboração serão realizadas durante cinco aulas semanais de Língua Portuguesa no decorrer de dois trimestres, além do acompanhamento nos planejamentos individuais e coletivos. Os dados serão analisados à luz da abordagem da análise de conteúdo.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar o desenvolvimento de uma proposta de trabalho colaborativo entre uma professora da educação especial e uma professora da classe comum considerando-se o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

Objetivo Secundário:

-Realizar, com a professora da sala comum, discussões acerca das temáticas inerentes a esse projeto de pesquisa com vistas a inseri-la no contexto da pesquisa.

-Planejar de forma articulada com a professora da sala comum procedimentos e estratégias de ensino e avaliação dos alunos com deficiência intelectual, com vistas a implementar o ensino e avaliação dos alunos com deficiência intelectual, com vistas a implementar o ensino colaborativo para o atendimento a esses alunos.

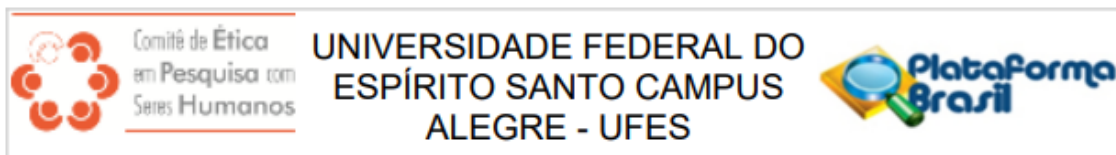
-Analisar os resultados do desenvolvimento da proposta de trabalho colaborativo para as professoras e para o processo de escolarização dos alunos.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Uma vez que toda pesquisa envolve riscos, no caso desta pesquisa considera-se:- risco de identificação da escola, dos estudantes e da professora: que será evitado utilizando-se codinomes em todas as etapas da pesquisa e em qualquer material de divulgação dos seus resultados. Além disso, conforme indicado nos Termos de Consentimento e Termo de Assentimento, será garantido o sigilo a respeito da identificação e a possibilidade de

|   |  |
|---|--|
| <b>Endereço:</b> Alto Universitário, s/n, Guararema | <b>CEP:</b> 29.500-000                   |
| <b>Bairro:</b> CENTRO                               |  |
| <b>UF:</b> ES                                       | <b>Município:</b> ALEGRE                 |
| <b>Telefone:</b> (28)3552-8771                      | <b>E-mail:</b> cep.alegre.ufes@gmail.com |



Continuação do Parecer: 6.063.302

interrupção ou cancelamento de participação.

- risco de a professora se sentir cansada durante a entrevista: será evitado fazendo-se dois momentos de entrevista, em dias distintos. Em cada momento de entrevista será realizado um intervalo para que a entrevistada possa descansar. Ainda assim, se a entrevistada se sentir cansada a entrevista será remarcada para outro dia em que exista disponibilidade.

- risco de a professora se sentir constrangida diante das perguntas da entrevista: será evitado deixando explícito no momento anterior ao início da entrevista que a entrevistada tem a opção de não responder a qualquer pergunta que não seja do seu desejo.

- risco de os alunos se sentirem desconfortáveis com a presença da pesquisadora: será evitado apresentando e esclarecendo a pesquisa para os alunos e será minimizado pelo fato de a pesquisadora ser professora da escola e ter uma relação próxima com os alunos. Além disso, o acompanhamento dos alunos em sala de aula é uma ação que já vem sendo realizada na escola pela professora/pesquisadora, sendo portanto, de costume para os alunos. Além disso, se qualquer uma das medidas anteriores citadas não forem suficientes para evitar e/ou reduzir os riscos da pesquisa, conforme será informado no Termo de Consentimento e Termo de Assentimento, os estudantes e a professora, se desejarem, poderão, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa e não será mais contatado(a) pela pesquisadora.

**Benefícios:**

Toda pesquisa deve trazer um benefício para os seus participantes, direto ou indireto. No caso dessa pesquisa o benefício direto será o aprimoramento da prática pedagógica da professora que, uma vez assessorada pela pesquisadora que é especialista em Deficiência Intelectual e professora do Atendimento Educacional Especializado, irá adquirir conhecimentos a respeito da deficiência dos alunos, da importância da inclusão

desses alunos no ensino regular e das estratégias de ensino que podem ser utilizadas para promover a aprendizagem dos alunos. O benefício indireto para a professora, mas direto para os alunos, será a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual de cada um. A médio prazo, o envolvimento da professora com esse trabalho de pesquisa poderá despertar o interesse de outros(as) professores para buscarem aprimorar suas práticas a partir do trabalho colaborativo entre estes e os professores do Atendimento Educacional Especializado

**Endereço:** Alto Universitário, s/n, Guararema

**Bairro:** CENTRO

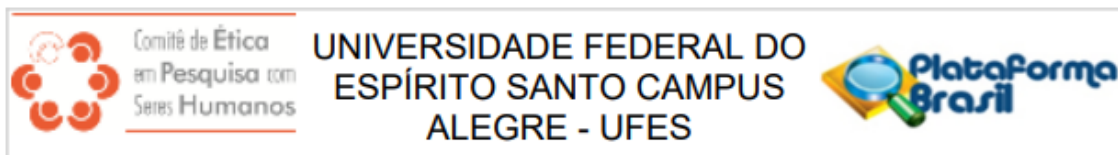
**CEP:** 29.500-000

**UF:** ES

**Município:** ALEGRE

**Telefone:** (28)3552-8771

**E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.063.302

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa bem delineada, bem fundamentada, com nível de dificuldade de execução moderada .

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- A folha de rosto está adequada.
- Projeto detalhado: apresentado e adequado.
- TCLE: apresentado: apresentado e adequado.
- Termo de anuência : apresentado e adequado.
- Cronograma: apresentado e adequado.
- Orçamento: apresentado e adequado.

**Recomendações:**

- Após a aprovação é necessário o envio do "relatório final" ao CEP: Instruções e modelo de relatório acessar o site do CEP: (<http://www.alegre.ufes.br/cep/humanos>)

- Recomendação geral sobre Protocolos de COVID-19:

Considerando a pandemia da Covid-19, o CEP recomenda que as equipes de pesquisadores e os participantes das pesquisas não sejam expostos a situações de risco para a saúde. Todas as recomendações das autoridades de saúde, dos centros responsáveis pelas pesquisas e do município e instituição onde a pesquisa será realizada deverão ser seguidas, buscando evitar a disseminação do vírus e o contágio da população.

Os cronogramas propostos devem considerar a situação da pandemia e serem reestruturados, se necessário for, no intuito de favorecer o isolamento social e, conseqüentemente, a segurança da população. Caso haja necessidade de alterações nos protocolos de pesquisa em razão dessa situação excepcional, as modificações devem ser enviadas, como emendas, ao CEP.

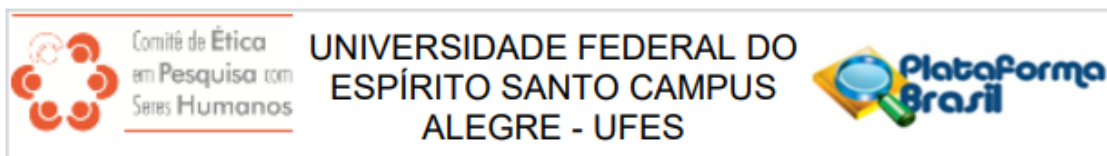
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

1. O CEP/Alegre/UFES deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. 2. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP/Alegre/UFES deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório

|   |  |
|---|--|
| <b>Endereço:</b> Alto Universitário, s/n, Guararema | <b>CEP:</b> 29.500-000                   |
| <b>Bairro:</b> CENTRO                               |  |
| <b>UF:</b> ES                                       | <b>Município:</b> ALEGRE                 |
| <b>Telefone:</b> (28)3552-8771                      | <b>E-mail:</b> cep.alegre.ufes@gmail.com |



Continuação do Parecer: 6.063.302

final a ser apresentado.

3. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o sujeito de pesquisa. 4. Em conformidade com a Carta Circular nº.003/2011CONEP/CNS, para TCLE's impressos faz-se obrigatória a rubrica em todas as páginas, pelos participantes de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

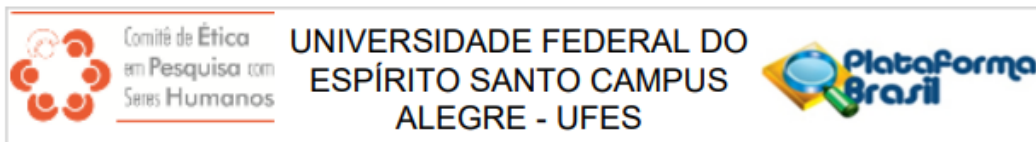
5. Em muitos estudos, para que os benefícios aos participantes sejam efetivos, posteriormente à realização da pesquisa, é de grande importância o pesquisador retornar à Instituição onde foi realizada a pesquisa e apresentar os resultados e conclusões.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo   | Postagem               | Autor                   | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2055995.pdf   | 04/05/2023<br>10:05:21 |                         | Aceito   |
| Outros  | CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA_S.pdf   | 04/05/2023<br>10:04:40 | LUANA BALMA<br>CARASTRO | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ESTUDANTE.docx  | 17/04/2023<br>10:20:45 | LUANA BALMA<br>CARASTRO | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_RESPONSÁVEL_PEL_ESTUDANTE_revisto.docx                         | 17/04/2023<br>10:19:38 | LUANA BALMA<br>CARASTRO | Aceito   |
| Cronograma  | CRONOGRAMA.docx   | 17/04/2023<br>10:18:51 | LUANA BALMA<br>CARASTRO | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_ENSINO_COLABORATIVO_E_O_PROCESSO_DE_ESCOLARIZACÃO_DE_ESTUDANTES_COM_DEFICIÊNCIA_INTELLECTUAL.docx | 03/01/2023<br>18:12:22 | LUANA BALMA<br>CARASTRO | Aceito   |
| Folha de Rosto  | FOLHA_DE_ROSTO_LUANA_BALMA_CARASTRO.pdf   | 03/01/2023<br>18:10:23 | LUANA BALMA<br>CARASTRO | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PROFESSORA.docx  | 08/12/2022<br>10:07:49 | LUANA BALMA<br>CARASTRO | Aceito   |
| Outros  | TERMO_DE_ANUENCIA.jpg   | 08/12/2022<br>09:37:26 | LUANA BALMA<br>CARASTRO | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema  
 Bairro: CENTRO CEP: 29.500-000  
 UF: ES Município: ALEGRE  
 Telefone: (28)3552-8771 E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.063.302

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ALEGRE, 16 de Maio de 2023

---

**Assinado por:**  
**WENDEL SANDRO DE PAULA ANDRADE**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Alto Universitário, s/n, Guararema

**Bairro:** CENTRO

**UF:** ES

**Telefone:** (28)3552-8771

**Município:** ALEGRE

**CEP:** 29.500-000

**E-mail:** cep.alegre.ufes@gmail.com

### ANEXO B – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA COMUM

|    | <b>Adaptações <u>não significativas</u> ao currículo da sala de aula</b>  |
|----|---|
| 1  | Faz agrupamentos produtivos.  |
| 2  | Associa os conteúdos à realidade dos alunos, utilizando conteúdos interessantes.  |
| 3  | Dá atenção individualizada aos alunos com deficiência.  |
| 4  | Modifica a disposição das carteiras.  |
| 5  | Utiliza diversos materiais didáticos significativos e funcionais que auxiliam o aluno a organizar o pensamento.   |
| 6  | Explora os diferentes ambientes da escola para desenvolver os conteúdos.  |
| 7  | Determina horário para o término da atividade.  |
| 8  | Deixa os alunos terminarem as atividades, mesmo que o tempo determinado tenha acabado.  |
| 9  | Trabalha conteúdos funcionais que auxiliem futuras aprendizagens.   |
| 10 | Trabalha em sequência gradativa de complexidade dos conteúdos.  |
| 11 | Retoma o conteúdo para aqueles que não entenderam   |
| 12 | Trabalha, informalmente, conteúdos secundários com os alunos com deficiência.<br><br>*observação da prática da professora em aproveitar situações do cotidiano para ensinar objetivo complementar ou essencial para a aluna com deficiência, que para os demais alunos já estavam desenvolvidos, exemplo (compreender ordem, ir à secretaria buscar um grampeador). |
| 13 | Utiliza mais de uma forma, técnicas e/ou instrumentos para avaliar o ensino.  |
| 14 | Utiliza mais de uma estratégia para ensinar o mesmo conteúdo  |
| 15 | Propõe tarefas complementares de fixação do conteúdo dentro da sala.  |
| 16 | Propõe tarefas complementares de fixação do conteúdo para a casa.   |
| 17 | Propõe tarefas suplementares de efetivação do conteúdo dentro da sala.  |
| 18 | Propõe tarefas suplementares de efetivação do conteúdo para a casa.   |
| 19 | Elogia, apoia, reforça positivamente quando o aluno tem ações esperadas e positivas.  |
| 20 | Repreende, não apoia quando o aluno tem ações não esperadas e negativas.  |
| 21 | Introduz o conteúdo com atividades prévias para prepará-lo para novas   |

|  |   |
|--|---|
|  | atividades.   |
| 22   | Mantém os alunos ocupados com atividades para evitar problemas de comportamento e ociosidade.<br><br>(ex. criar meios para que o aluno seja autônomo para buscar atividades de interesse quando terminada uma atividade). |
| 23   | Utiliza recursos diversos para trabalhar a abstração dos alunos   |
| 24   | Explica passo a passo a realização da atividade.  |
| 25   | Faz rotina diária.  |
| <b>Adaptações <u>significativas</u> ao currículo da sala de aula</b> |   |
| 26   | Elimina objetivos básicos, quando for notória a não condição de atingi-los.   |
| 27   | Introduz objetivos específicos alternativos a determinado aluno ou a todos.   |
| 28   | Introduz objetivos específicos complementares a determinado aluno ou a todos.   |
| 29   | Introduz novos conteúdos essenciais para alguns alunos em particular.   |
| 30   | Elimina conteúdos essenciais para alguns alunos em particular.  |
| 31   | Trabalha de forma diferente com alunos com deficiência.   |
| 32   | Busca ajuda do professor especialista.  |
| 33   | Varia as práticas comumente utilizadas.   |
| 34   | Faz avaliação contínua e flexível.  |

Fonte: Adaptado de CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018. 273 p.

## ANEXO C - GUIA DE ELABORAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

### ETAPAS DE UM ESTUDO DE CASO

Nesse anexo, apresentamos as etapas de um estudo de caso, partindo da **Proposição do Caso à elaboração do Plano de AEE.**

Para realizar esse estudo e elaborar o Plano de AEE desse aluno, o professor do AEE segue as etapas:

#### Etapa 1: Proposição do caso

##### **O professor do AEE:**

- Ouve as razões que motivaram o encaminhamento do aluno para o Atendimento Educacional Especializado;
- Anota a queixa trazida pelo professor do aluno, pelo próprio aluno e pela família;
- Faz observação, na sala de aula, do aluno para avaliar sua interação com os colegas, com a professora e com a demanda pedagógica em sala de aula, além da organização e gestão da classe pela professora de sala de aula.
- Observa o aluno nos demais espaços da escola, recreio, biblioteca, refeitórios e outros.
- Realiza entrevista com a professora do aluno e com a família.
- Faz avaliação do aluno na Sala de Recursos Multifuncionais.

#### Etapa 2: Análise e clarificação do problema

Nessa etapa, o professor do AEE deve identificar:

- O tipo do problema: cognitivo, de linguagem; de contexto (ambiente escolar, familiar e cultural); de saúde e desenvolvimento físico; afetivo; social; de aprendizagem.
- A origem do problema: se é da escola; da sala de aula comum; da relação com o professor; relacionado à família; de material pedagógico; de aprendizagem; de afetividade e sociabilidade; de cognição; de comunicação; de locomoção, outros.
- O professor se pergunta, ainda, quem são as pessoas envolvidas no problema.
- Para responder a essas questões, é necessário fazer relações entre as informações coletadas sobre as características do aluno e do seu meio e da relação entre os dois, apoiando-se sobre diferentes aspectos, destacando os pontos fortes e as dificuldades referentes à: desenvolvimento e funcionamento cognitivo; linguagem; ambiente escolar (colegas e professores, ambiente na turma, gestão da classe, abordagens pedagógicas, avaliação das aprendizagens);
- Familiar (características da família e do ambiente social);
- Aprendizagens escolares;

- Estilos e ritmos de aprendizagem;
- Desenvolvimento afetivo-social e interações sociais;
- Comportamentos e atitudes do aluno em situação de aprendizagem (centrado na tarefa, respeito pela tarefa); desenvolvimento psicomotor e saúde.

As observações em sala de aula, as trocas com o aluno, com o professor responsável pela sala, entrevista com os pais e avaliação do aluno na sala de recursos multifuncionais são relacionadas entre si, para que o professor compreenda melhor as causas do problema do aluno, no âmbito do AEE.

Nessa etapa, o professor do AEE pode necessitar de fazer pesquisa bibliográfica para enriquecer seus conhecimentos sobre a problemática do aluno.

### **Etapa 3: Estudo e identificação do problema**

Nessa etapa, o professor já é capaz de identificar o tipo e a natureza do problema, a partir das informações obtidas com o aluno, por meio de avaliação efetuada na Sala de Recursos Multifuncionais e no meio escolar e familiar na etapa 1. Ele analisa o conjunto dos dados e as relações entre eles, estabelecidas na etapa 2. O professor *estuda o que provoca a situação problemática vivida por seu aluno*. Nesse momento, o professor formula suas hipóteses sobre a natureza do problema.

Se a situação for complexa, a ponto de dificultar a elaboração de uma hipótese explicativa satisfatória, então, o professor deve aprofundar sua pesquisa, em busca de elementos que possam esclarecer melhor a situação-problema do aluno. Essa busca de informação poderá requerer uma avaliação mais precisa em diferentes aspectos.

O professor avalia se os conhecimentos de que dispõe são suficientes para entender o problema e propõe uma hipótese para solucionar o problema. Em caso afirmativo, ele deve escrever suas conclusões sobre os fatores que podem provocar os comportamentos que impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade.

O professor deve indicar os aspectos que considera positivos no aluno ou em seu ambiente, os quais podem favorecer a aprendizagem e a interação dele na classe.

### **Etapa 4: Solução do problema**

Após a construção de uma hipótese explicativa, o professor inicia o processo de solução do problema. O professor questiona: que recursos humanos e materiais são necessários para atender ao problema? Onde encontrá-los? Eles estão disponíveis na sua comunidade? Quais os parceiros e colaboradores que podem contribuir? Onde encontrá-los? Que potencialidades do aluno e do seu meio social e familiar podem auxiliar na solução do problema?

Nessa etapa, o professor do AEE levanta possibilidades que podem facilitar a elaboração e enriquecer o seu plano de Atendimento Educacional Especializado.

### **Etapa 5: Elaboração do plano de AEE – Roteiro para plano de Atendimento Educacional Especializado**

Para elaboração do plano de Atendimento Educacional Especializado, o professor deve definir com clareza os objetivos a serem alcançados, tanto na sala de recursos multifuncionais, quanto na sala de aula.

Ele propõe ações em parceria com o professor da sala de aula e planeja atividades a serem desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais. Além disso, ele estabelece o período para o desenvolvimento do plano e os resultados esperados.

Após a elaboração do Plano de AEE, o professor avalia se esse é coerente com a solução proposta para o problema, se é exequível na sua realidade e se os conhecimentos aprendidos foram suficientes para a sua elaboração. O professor deve, periodicamente, reavaliar o Plano de AEE, verificando se ele está surtindo os efeitos esperados e se precisa de ajustamentos.

### **ROTEIRO PARA PROPOSIÇÃO DE UM CASO**

As questões abaixo têm por objetivo orientar o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE para propor um caso. Trata-se de um roteiro e, portanto, o professor irá utilizá-lo, sem a preocupação de responder, pontualmente, às perguntas e nem mesmo limitar-se a elas.

A proposição do caso não deverá abordar, apenas, a queixa da professora e o tipo de deficiência do aluno, ou dados clínicos a seu respeito. Ele deverá conhecer e descrever o contexto educacional ao qual está inserido o aluno, abordando suas dificuldades, habilidades, desejos, preferências, entre outras questões relacionadas ao seu cotidiano escolar.

A coleta de dados para a descrição do caso pode ser feita por meio de observações diretas, entrevistas, gravações, avaliação escrita, análise de documentos, pareceres pedagógicos e clínicos, entre outros. Esse material, também, é importante para a 2ª Etapa do estudo de caso: análise e clarificação do problema.

O roteiro não deve ser respondido como um questionário.

### **O roteiro não deve ser respondido como um questionário.**

A. Informações referentes ao aluno: idade, série, escolaridade, tipo de deficiências, outros.

B. Informações coletadas do/sobre o aluno:

- O aluno gosta da escola?
- Tem amigos?
- Tem um colega predileto?
- Quais as atividades que ele gosta mais de fazer?
- Para ele, que tarefas são mais difíceis? Por quê?

- O aluno é capaz de expressar suas necessidades, desejos e interesses? De que maneira?
- O aluno costuma pedir ajuda aos professores? Por quê? Qual é a opinião do aluno sobre seus professores?
- Por que ele acha importante vir à escola e estudar nela?
- Está satisfeito com os apoios (material pedagógico especializado, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros atendimentos) que dispõe no momento? Desejaria ter outros? Quais?

C. Informações coletadas da/sobre a escola:

- O aluno participa de todas as atividades e interage em todos os espaços da escola? Como? Se não participa, por quê?
- Das atividades propostas para a turma, quais ele realiza com facilidade e quais ele não realiza ou realiza com dificuldades? Por quê?
- Como é a participação do aluno nas atividades propostas à sua turma? Participa das atividades integralmente, parcialmente, ou não participa?
- Quais são as necessidades específicas do aluno, decorrentes da deficiência? Quais são as barreiras impostas pelo ambiente escolar?
- Que tipo de atendimento educacional e/ou clínico o aluno já recebe e quais são os profissionais envolvidos?
- O que os professores pensam sobre interesses e expectativas do aluno, em relação à sua formação escolar?
- Como é esse aluno, do ponto de vista social, afetivo, cognitivo, motor, familiar e outros?
- Qual a avaliação que o professor de sala de aula faz sobre o desempenho escolar desse aluno?
- Quais as preocupações apontadas pelo professor de sala de aula e quais os apoios que ele sugere para que o aluno atinja os objetivos educacionais traçados para sua turma?
- Como a comunidade escolar percebe a interação do aluno com seus colegas de turma?
- Quais as expectativas escolares do professor em relação a esse aluno?
- Quais são as principais habilidades e potencialidades do aluno, segundo os professores?
- Qual o motivo que levou o professor de sala de aula solicitar os serviços do AEE para esse aluno?
- A escola dispõe de recursos de acessibilidade para o aluno, tais como: mobiliário, materiais pedagógicos, informática acessível, outros? Quais os recursos humanos e materiais de que a escola não dispõe e que são necessários para esse aluno?
- Qual é a opinião da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento

|  |
|--|
| escolar?   |
| D. Informações coletadas da/sobre a família:   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a opinião da família sobre a vida escolar do aluno?</li> <li>• A família se envolve com a escola? Participa de reuniões, de comemorações entre outras atividades da escola?</li> <li>• Tem consciência dos direitos de seu filho à educação inclusiva? Exige a garantia de seus direitos?</li> <li>• A família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do aluno? Quais?</li> <li>• Quais as expectativas da família, com relação ao desenvolvimento e escolarização de seu filho?</li> </ul> |

|  |
|--|
| <b>ROTEIRO PARA PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b>   |
| <p>A. Plano de AEE: são as ações desenvolvidas para atender às necessidades do aluno. São específicas do AEE para que o aluno possa ter acesso ao ambiente e a conhecimentos escolares, de forma a garantir com autonomia o acesso, a permanência e a participação dele na escola.</p> <p>1. Objetivos do plano: _____</p>   |
| <p>2. Organização do atendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Período de atendimento: de (mês) ...a (mês)...</li> <li>• Frequência (número de vezes por semana para atendimento ao aluno): _____</li> <li>• Tempo de atendimento (em horas ou minutos): _____</li> <li>• Composição do atendimento: ( ) individual ( ) coletivo</li> <li>• Outros: _____</li> </ul> |
| <p>3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno: Consulte os fascículos desta coletânea para selecionar atividades relativas aos objetivos do Plano de AEE.</p>   |
| <p>4. Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>   |
| <p>5. Adequações de materiais: liste os materiais que necessitem de adequações para atender às necessidades do aluno (por exemplo: engrossadores de lápis, papel com pautas espaçadas e outros).</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>  |
| <p>6. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos: liste os recursos materiais que precisam ser encaminhados para compra e/ou que já</p>   |

|  |
|--|
| <p>existem na sala de recursos multifuncionais.</p> <hr/> <hr/> <hr/>  |
| <p>7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais: terapeuta ocupacional para criar uma tesoura adaptada, marceneiro para executá-la, costureira para fazer uma calça com enchimento para trabalhar com a criança e outros.</p> <hr/> <hr/> <hr/>  |
| <p>8. Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor de sala de aula</li> <li>• Professor de Educação Física</li> <li>• Colegas de turma</li> <li>• Diretor escolar</li> <li>• Equipe pedagógica</li> <li>• Outros.</li> </ul> <p>Quais: _____</p> <p>_____</p>  |
| <p>B. Avaliação dos resultados:</p> <p>1. Indicação de formas de registro</p> <p>O plano deverá ser avaliado durante a sua execução.</p> <p>O registro da avaliação do plano deverá ser feito em um caderno ou ficha de acompanhamento, onde serão descritos pelo professor do AEE o uso do serviço e do recurso em sala de aula, durante o AEE e no ambiente familiar.</p> <p>No registro, deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar: o que contribui para as mudanças constatadas; repercussões das ações do plano de AEE no desempenho escolar do aluno.</p> |
| <p>2. Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE.</p> <hr/> <hr/> <hr/>   |
| <p>C. Reestruturação do Plano: liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar e implementar outros recursos.</li> <li>• Estabelecer novas parcerias.</li> <li>• Outros.</li> </ul>  |

**ANEXO D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA O DIÁRIO DE CAMPO**

|   |
|---|
| Data: ____/____/____  |
| 1. Contexto da turma/sala (horário de início das atividades, quantidade de alunos no dia, comportamentos e ações gerais).   |
| 2. Atividades propostas (descrição e objetivos com os alunos).  |
| 3. Encaminhamentos das atividades junto aos alunos (o que será solicitado, quais as estratégias didáticas para assegurar a participação do aluno, que recursos serão utilizados, que agrupamentos poderão ser feitos, como o material será adaptado).                                     |
| 4. Descrição da atuação do aluno (realiza a atividade? Como procede? Por quanto tempo se concentra na atividade? O que produz o aluno? Atinge os objetivos? Como se comporta? Conversa? Interage? De que maneira?).   |
| 5. Análise de como se dá a parceria entre os professores (houve planejamento conjunto das atividades? Distribuíram-se as responsabilidades, considerando as habilidades de cada um? O que poderia ter sido diferente?).   |
| 6. Avaliação do dia (que conhecimentos os alunos mobilizaram neste dia? O que demonstrou aprender de novo? Como interagiu? Os objetivos de aprendizagem foram alcançados? Que modificações no planejamento precisam ser feitas? O que precisa ser melhorado nas intervenções didáticas?). |

Fonte: Adaptado de RABELO, L.C.C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012.