



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THIAGO DE AQUINO MOZER

O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
MUNICÍPIO DE VILA VELHA-ES: UM ESTUDO DE CASO

VITÓRIA

2025



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

THIAGO DE AQUINO MOZER

O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
MUNICÍPIO DE VILA VELHA-ES: UM ESTUDO DE CASO

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação, na Linha de Pesquisa de Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Drago

Vitória

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THIAGO DE AQUINO MOZER

O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA-ES: UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 07 de novembro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ROGERIO DRAGO
Data: 07/11/2025 16:26:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Doutor Rogério Drago
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo



Documento assinado digitalmente

FERNANDA ZANETTI BECALLI
Data: 11/11/2025 10:11:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo



Documento assinado digitalmente

LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA MACHADO
Data: 11/11/2025 08:42:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
IFES/Instituto Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edeson dos Anjos Silva
FUV/Faculdade Unida de Vitória



Documento assinado digitalmente

EDESON DOS ANJOS SILVA
Data: 11/11/2025 09:03:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **Thiago de Aquino Mozer**, candidato ao título de Doutor em Educação, com defesa realizada às 14 horas, do dia 07 de novembro do ano dois mil e vinte e cinco, apresentada presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. O presidente da Banca, Rogério Drago, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos/as professores/as Doutores/as: Hiran Pinel, Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, Fernanda Zanetti Becalli e Edeson dos Anjos Silva. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que, em trinta minutos, apresentou sua Tese intitulada "O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA-ES: UM ESTUDO DE CASO". Terminada a apresentação do aluno, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. O Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de Doutor após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 07 de novembro de 2025.

Professor Doutor Rogério Drago

PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel

PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli

IFES/Instituto Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edeson dos Anjos Silva

FUV/Faculdade Unida de Vitória



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTOR, PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA-ES: UM ESTUDO DE CASO” elaborada por **Thiago de Aquino Mozer**, candidato ao Grau de Doutor em Educação, recomendou, após a apresentação da Tese, realizada no dia 07 de novembro de 2025, que esta seja (**assinale com um X, um dos itens abaixo**):

() Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Rogério Drago

Hiran Pinel

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Fernanda Zanetti Becalli

Edeson dos Anjos Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
HIRAN PINEL - PROFESSOR VOLUNTÁRIO
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 12/11/2025 às 12:15

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1238767?tipoArquivo=O>

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

M939t Mozer, Thiago de Aquino, 1985-
O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA-ES: UM ESTUDO DE CASO / Thiago de Aquino Mozer. - 2025.
151 f. : il.

Orientador: Rogério Drago.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino colaborativo.. 2. Educação especial.. 3. Educação inclusiva.. 4. Processo de ensino e aprendizagem.. I. Drago, Rogério. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me guiar até aqui, permitindo que eu encontrasse pessoas queridas ao meu redor e vivenciasse momentos maravilhosos.

À minha mãe **Regina ou Preta** e ao meu **Pai José ou Cássio**, como são mais conhecidos por todos os familiares, que sempre estão presentes na minha vida, e que sem eles eu não seria nada, meu eterno amor e agradecimento!

Ao meu irmão **Diego** que está sempre presente!

Ao **Israel**, meu companheiro, por me ajudar em todos os momentos de escrita da tese, que tem me guiado nessa jornada acadêmica, e que sempre está ao meu lado, sei que posso contar sempre com você em todos os momentos, obrigado por fazer parte da minha vida.

À **Prefeitura Municipal de Vila Velha-ES**, por ter concedido autorização para que eu pudesse fazer a pesquisa no município.

Aos professores que responderam ao questionário para a pesquisa, muito obrigado!

Aos **colegas e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão (GEPEI)**.

Ao meu querido Orientador e amigo, Prof. **Dr. Rogério Drago**, exemplo de profissional, que me ajudou em momentos tão importantes na minha vida e na minha jornada acadêmica, pois, sem ele eu não teria chegado até aqui. A você todo meu carinho e agradecimento.

Aos **Professores** que aceitaram participar da minha banca examinadora, muito obrigado pelas contribuições.

Agradeço imensamente a todos!!!

Resumo

Este trabalho tem como tema *o trabalho colaborativo na educação especial no município de Vila Velha-ES: Um estudo de caso*. Nosso objetivo geral foi compreender o papel do Professor Colaborador da Educação Especial na sala de aula comum, desvelando suas funções, ações e práticas cotidianas. Adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, por favorecer a profundidade na análise de fenômenos humanos, percepções subjetivas e relações sociais. Especificamente, foi utilizado o estudo de caso como delineamento metodológico, alinhado à natureza da investigação e permitindo uma compreensão mais aprofundada da particularidade e complexidade do trabalho colaborativo em um contexto específico. O referencial teórico pauta-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que compreende o desenvolvimento humano e a aprendizagem como processos socialmente mediados. A literatura aponta para a existência de conflitos inerentes à inclusão de alunos com deficiência em salas de aula comum, o que pode impactar negativamente o processo. Diante disso, a questão central que guia a pesquisa é: o que os profissionais que atuam no trabalho colaborativo da Educação Especial em Vila Velha-ES têm a nos dizer sobre suas funções, ações e práticas cotidianas? Como resultado, a pesquisa buscou explorar os conceitos que envolvem o trabalho colaborativo na Educação Especial e analisar como ele se manifesta nas escolas da rede municipal de Vila Velha-ES. Defende-se que o ensino colaborativo é essencial para promover a inclusão, especialmente ao reconhecer a necessidade de adaptações e modificações nas atividades da sala de aula comum, ambiente onde os estudantes passam a maior parte do tempo. As práticas pedagógicas dos professores colaboradores são concebidas como ações mediadoras do conhecimento, visando tornar a aprendizagem mais acessível, o que abrange o planejamento em conjunto, a aplicação de métodos de ensino adaptados, a criação de atividades diferenciadas, o suporte contínuo aos alunos e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com indicativo à educação especial.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Educação Especial. Educação Inclusiva. Processo de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This paper focuses on collaborative work in special education in the municipality of Vila Velha - Espírito Santo: A case study. Our overall objective was to understand the role of the Special Education Collaborating Teacher in the regular classroom, revealing their functions, actions, and daily practices. We adopted a qualitative methodological approach, as it favors in-depth analysis of human phenomena, subjective perceptions, and social relationships. Specifically, a case study was used as the methodological design, aligned with the nature of the research and allowing for a deeper understanding of the particularity and complexity of collaborative work in a specific context. The theoretical framework is based on Vygotsky's historical-cultural perspective, which understands human development and learning as socially mediated processes. The literature points to the existence of conflicts inherent in the inclusion of students with disabilities in regular classrooms, which can negatively impact the process. Therefore, the central question guiding this research is: What do professionals working in collaborative Special Education in Vila Velha - Espírito Santo, have to say about their roles, actions, and daily practices? As a result, the research sought to explore the concepts surrounding collaborative work in Special Education and analyze how it manifests itself in the municipal schools of Vila Velha - Espírito Santo. Collaborative teaching is essential to promoting inclusion, especially when recognizing the need for adaptations and modifications to regular classroom activities, the environment where students spend most of their time. The pedagogical practices of collaborating teachers are conceived as knowledge-mediating actions, aiming to make learning more accessible. This includes joint planning, the application of adapted teaching methods, the creation of differentiated activities, ongoing student support, and the assessment of the teaching and learning processes of students with special education indications.

Keywords: Collaborative teaching. Special Education. Inclusive Education. Teaching and learning process.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	18
1.1 O ESTUDO DE CASO	18
1.2 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS	23
1.3 VILA VELHA: LOCAL DE ESTUDO	25
1.3.1 A cidade de vila velha: aspectos históricos, sociais e culturais	28
1.3.2. Aspectos educacionais e sujeito de pesquisa	31
1.3.3 Aspectos históricos da Educação Especial no Município de Vila Velha-ES	42
2 CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DA LITERATURA PARA DEFINIR CONCEITOS	48
3 TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA SOB O OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO: O QUE OS DADOS REVELAM?	71
3.1 O TRABALHO COLABORATIVO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM DIÁLOGO HISTÓRICO-CULTURAL	71
3.2 PERCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	99
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	107
3.4 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: ARTICULAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL, A EDUCAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS COLABORATIVAS	117
3.5 PERCEPÇÕES DE SER PROFESSOR COLABORADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	145
ANEXOS	151

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa (FREITAS; JOBIM E SOUZA, 2003, p. 29).

Referenciando a epigrafe acima, após anos de Educação pude¹ observar que os estudantes com indicativo à Educação Especial², em muitos momentos, não são compreendidos, ouvidos, às vezes são deixados de lado sem considerar a capacidade que eles têm de construir conhecimentos e de produzir história e cultura.

Sendo assim, entendo que o sujeito em processo de aprendizado e desenvolvimento é o sujeito mais importante para que o ensino efetivamente aconteça, pois entendo que sem o aluno, a escola não existe.

Com isso, esse estudo busca evidenciar a importância do trabalho colaborativo no fortalecimento da participação de todos os sujeitos, com ou sem indicativo à Educação Especial, nas instituições de ensino municipal de Vila Velha-ES. Para isso, a pesquisa prioriza as vozes de docentes que atuam diretamente na Educação Especial como Professores Colaboradores.

Portanto, ao investigar suas percepções, ações e práticas cotidianas no município de Vila Velha-ES, o estudo permite compreender como esses profissionais constroem e articulam o apoio necessário para a inclusão,

¹ Na introdução utilizo a 1ª pessoa do singular por se tratar de informações individuais do pesquisador. No corpo do projeto utilizo a 1ª pessoa do plural por caracterizar o conjunto de vozes que contribuíram para a realização desse trabalho.

² De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial (2008), considera-se público-alvo: Alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação. Contudo, nosso grupo de pesquisa, GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão, tem discutido a terminologia e optado por utilizar o termo sujeito/pessoa/aluno/indivíduo com indicativo à educação especial. Por entender que público-alvo é um termo que outros grupos de pesquisa também estão fazendo uma releitura.

respondendo, assim, à questão central sobre o que esses profissionais têm a nos dizer sobre suas funções, ações e práticas pedagógicas.

Posto isto, minha predileção pela Educação iniciou enquanto aluno do Ensino Médio. Durante as aulas, observava alguns dos meus professores e ficava imaginando como deveria ser interessante lecionar, a gratidão de ter alunos formados por mim. Tudo isso me deixou com muita vontade de seguir por esse caminho: da Educação.

No último ano do Ensino Médio, prestes a prestar o vestibular, decidi estudar Letras, licenciatura dupla, português/Inglês, onde eu teria duas possibilidades para lecionar.

Durante a graduação, me familiarizei mais com a Língua Inglesa, e com isso, após formado, percebi que seria interessante realizar um intercâmbio para aprimorar os meus conhecimentos na língua inglesa, e após várias pesquisas, fui para África do Sul, na Cidade do Cabo – Cape Town, que foi colonizada pela Inglaterra.

Chegando lá, me encantei com a cultura local, a paisagem, os costumes, com a Escola, enfim, tudo foi de uma riqueza incrível, que só reafirmou meu desejo pela língua inglesa e, após formado, poder levar toda essa cultura e conhecimento para a sala de aula.

Realizar o intercâmbio na *Cape Studies*³ foi bastante engrandecedor, lá eu aprendi outras maneiras de como trabalhar o inglês na sala de aula para alunos que não conhecem ou nunca tiveram contato com o idioma. Tive a oportunidade também, de conviver, por um período, com professores nativos, o que me ajudou a entender mais alguns conceitos que antes ainda não estavam internalizados em mim.

Na Cidade do Cabo pude conhecer várias pessoas de outros países e da própria África, e isso também foi bastante interessante, porque a comunicação entre nós, foi, a todo momento, em inglês. Considerei esse movimento cultural uma

³ Cape Studies – Escola de idiomas situada na Cidade do Cabo, na África do Sul.

experiência fantástica, onde o aluno sai da sua realidade e é inserido em outro mundo de conhecimento, uma oportunidade enriquecedora!

Em 2009 iniciei minha carreira como Professor contratado pela Secretaria de Estado da Educação – SEDU/ES, onde me deparei com uma sala de aula com 40 alunos pela primeira vez. Iniciante como professor, tive muitas angústias e receios do que fazer; de como iniciar a aula; o que falar, dentre outros aspectos novos para mim.

Mas a minha vontade de lecionar era tamanha que, mesmo diante do novo, do inesperado, consegui aceitar o desafio, no qual lecionei como professor de Língua Inglesa por 13 anos e pretendo, por muito tempo, continuar, e com isso, sempre aprimorando minha prática pedagógica, buscando, em diversas teorias, a base para sustentar o meu fazer como Profissional da Educação; outras/novas possibilidades para que eu possa garantir a qualidade de ensino para os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem onde estão inseridos.

Contudo, sempre querendo aprimorar meus conhecimentos resolvi fazer minha segunda graduação, com isso, escolhi o Curso de Pedagogia, pois as percepções passadas nesse curso ampliariam as minhas compreensões que eu já tinha estudado na Licenciatura de Letras.

Sendo assim, eu teria uma base mais sólida dos conhecimentos específicos pedagógicos e me aprofundaria na área da Educação Especial, pois é uma área que eu tenho bastante inquietação e interesse. Concomitante ao Curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos.

Após formado em Pedagogia, prestei concurso público para Professor de Educação Especial no município de Vila Velha-ES em 2020 e, para minha felicidade, fui aprovado. Com isso, assumi a vaga como Professor Colaborador da Educação Especial, deixando de lecionar, por enquanto, como Professor de Língua Inglesa.

Durante os estudos no Mestrado desenvolvemos a pesquisa que teve como temática *O Ensino da Língua Inglesa para Alunos com Deficiência Intelectual: uma relação possível*, que tinha como objetivo geral investigar como se dava o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa por alunos indicativo à educação especial matriculados nos anos finais do ensino fundamental, pela via das falas de professores da área, uma vez que a pandemia da covid-19⁴ nos impediu de realizar as observações em sala de aula.

A pesquisa de Mestrado sustentou-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, por entender que todas as pessoas, independente de suas características físicas, mentais ou sensoriais, são capazes de aprender e se desenvolver. Metodologicamente, a dissertação foi de cunho qualitativo, inclinou-se na perspectiva do estudo exploratório e realizou-se um levantamento bibliográfico sobre a temática. Para a produção de dados, utilizamos uma análise documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas.

Como resultados, identificamos que o ensino da Língua Inglesa para alunos com deficiência intelectual no âmbito educacional ainda é escasso, contudo, percebemos que os professores estão empenhados em mudar essa situação, além disso, foi possível identificar que a pesquisa é necessária para que possamos pensar dispositivos para a prática pedagógica nas aulas de Língua Inglesa para alunos indicativo à educação especial matriculados no Ensino Fundamental. Para maiores informações, disponibilizamos a Dissertação completa, que pode ser acessada através do QR-Code no APÊNDICE A.

Assim sendo, hoje, formado em Pedagogia, com Mestrado concluído na área da Educação, e atuando como Professor Colaborador da Educação Especial, posso dizer que escolhi o lugar certo, e que todos esses desafios, mudanças, o novo,

⁴ A Covid-19, sigla para doença do coronavírus 2019, foi uma doença respiratória altamente contagiosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. A Covid-19 rapidamente se espalhou globalmente, resultando em uma pandemia que causou milhões de mortes e teve um impacto sem precedentes na saúde pública, economias e sociedades em todo o mundo. A pandemia levou ao desenvolvimento acelerado de vacinas, tratamentos e medidas de saúde pública, como distanciamento social e uso de máscaras, para conter a disseminação do vírus.

dentre outros aspectos, servira como mola propulsora para ir além e buscar novas possibilidades para melhorar minha práxis.

Assim, nesse estudo de doutoramento, buscamos refletir sobre o questionamento que define a problemática dessa pesquisa, que é: **o que os profissionais que atuam no trabalho colaborativo da Educação Especial no município de Vila Velha-ES têm a nos dizer sobre suas funções, ações e práticas cotidianas?**

Portanto, para o desenvolvimento da nossa pesquisa temos como objetivo geral: **compreender o papel do Professor Colaborador da Educação Especial na sala de aula comum no município de Vila Velha-ES.**

E pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a. Investigar, como acontecem as interações pedagógicas entre o professor colaborador e os sujeitos da educação especial na sala de aula comum;
- b. Analisar as relações estabelecidas entre o professor regente e o professor colaborador para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do discente com indicativo à educação especial;
- c. Discutir, a partir da vivência dos profissionais, o papel do professor colaborador para a inclusão do sujeito com indicativo à educação especial e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- d. Problematizar as atividades realizadas no trabalho colaborativo para a concretização da ação educativa na Educação Especial.

Diante do exposto, e após as devidas análises, entrevistas, diálogos com os professores colaboradores da Educação Especial e leituras pretendemos ter um panorama de como está estruturado o papel do Professor Colaborador da Educação Especial no município de Vila Velha-ES.

Sendo assim, essa tese está estruturada, além da introdução e das referências, da seguinte maneira: no primeiro capítulo encontra-se o caminho metodológico, onde aborda a metodologia e os seus desdobramentos.

Já no segundo capítulo apresenta-se a revisão de literatura, intitulada *construindo relações entre conhecimentos: uma análise sistemática da literatura para unir conceitos*, onde dialogamos com trabalhos acadêmicos, teses, dissertações e artigos sobre o tema proposto, para conhecermos o que há de produções acerca do tema.

O terceiro capítulo é dedicado à análise do trabalho colaborativo na Educação Especial especificamente no contexto do município de Vila Velha-ES. Portanto, nesta seção, os dados coletados nas entrevistas serão examinados, estabelecendo um diálogo fundamental com as concepções de Vigotski e outros autores que nos permitiram entender os dados coletados. Por fim, apresentamos as considerações finais do estudo, seguidas das referências, apêndices e anexos.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS⁵

A partir da necessidade de obtenção de conhecimentos mais seguros que os fornecidos por outros meios, desenvolveu-se a ciência, que constitui um dos mais importantes componentes intelectuais do mundo contemporâneo (GIL, 1994, p. 20).

Enfatizando a epígrafe acima, consideramos a Metodologia como um processo de suma importância para a construção de um trabalho científico, pois é através dos caminhos metodológicos que o pesquisador encontra as possibilidades de escolher o melhor percurso investigativo para o alcance dos objetivos propostos para o estudo, tornando, assim, a pesquisa com valor científico.

Diante disso, apresentamos neste capítulo os caminhos metodológicos, nos quais fundamentamos esta pesquisa de doutoramento. Sendo assim, o presente estudo adota o estudo de caso como abordagem metodológica central, visando a uma investigação aprofundada e contextualizada do fenômeno em questão.

Logo após, realizou-se a produção de dados que foi conduzida por meio de um conjunto de procedimentos sistemáticos, garantindo a robustez e a confiabilidade das informações coletadas.

E, por fim, a pesquisa foi realizada no município de Vila Velha-ES, no estado do Espírito Santo. Assim, a escolha do local de estudo foi justificada pela inserção do pesquisador na rede municipal de ensino, e, permitindo o acesso aos participantes, que são professores efetivos desta rede.

1.1 O ESTUDO DE CASO

Para alcançar os objetivos delineados neste estudo e promover uma compreensão mais aprofundada das questões relacionadas à temática em questão, que é o professor colaborador na educação especial no município de Vila Velha-ES: um estudo de caso, optamos por desenvolver nossa pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa. Essa escolha se justifica pelo fato de que

⁵ Este capítulo será o primeiro por conter dados da pesquisa em si.

a pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais produtiva, possibilitando o registro, a interpretação, a análise e a comparação de dados e aspectos do cotidiano que transcendem a quantificação numérica. Tal abordagem requer um olhar mais atento, que considere o caso, a narrativa, a descrição, o gesto e o ato no momento em que acontecem, no instante de sua realização (DRAGO, 2007).

Isto posto, o ato de realizar uma pesquisa envolve o estudo de um problema que nos exigiu planejamento, realização da produção dos dados, organização, categorização, análise desse material e redação do processo de escrita do relatório de investigação visando responder a certas questões do cotidiano social, dentre outros questionamentos que surgiram no decorrer da pesquisa. Sendo assim, “[...] o ponto de partida da pesquisa reside no problema que deverá se definir, avaliar, analisar uma solução” (LAKATOS; MARCONI, 1990, p.15).

Assim, neste estudo de doutoramento, buscamos refletir sobre o questionamento que define a problemática dessa pesquisa, ou seja: **o que os profissionais que atuam no Trabalho⁶ Colaborativo da Educação Especial no município de Vila Velha-ES têm a nos dizer sobre suas funções, ações e práticas cotidianas?**

Diante disso, nosso objetivo geral é **compreender o papel do Professor Colaborador da Educação Especial na sala de aula comum no município de Vila Velha-ES.**

E como objetivos específicos propomos:

a. Investigar, como acontecem as interações pedagógicas entre o professor colaborador e os sujeitos da educação especial na sala de aula comum;

⁶ Assumimos nesta pesquisa de doutoramento a perspectiva de trabalho baseada nos pressupostos de Vigotski (s./d.), quando o autor destaca que “Trabalho aqui será entendido como a transformação da natureza pelo homem (ser humano de modo geral). Ou seja, a transformação da ação educativa pela via da colaboração docente”.

- b. Analisar as relações estabelecidas entre o professor regente e o professor colaborador para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do discente com indicativo à educação especial;
- c. Discutir, a partir da vivência dos profissionais, o papel do professor colaborador para a inclusão do sujeito com indicativo à educação especial e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- d. Problematizar as atividades realizadas no trabalho colaborativo para a concretização da ação educativa na Educação Especial.

À vista disso, adotamos como percurso metodológico uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois, entendemos que favorece o aprofundamento dos fenômenos que envolvem os seres humanos, as percepções pessoais e as relações sociais estabelecidas em diversos ambientes. Pois, de acordo com Lüdke e André (2020, p. 20), o estudo qualitativo “[...] se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Nesse caminho, concordamos com Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2002) quando argumentam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados que se torna relevante mediante a ação do pesquisador.

Contudo, essa abordagem proporciona trabalhar com as falas, os pensamentos, os posicionamentos, as descrições, as comparações e as interpretações dos envolvidos na pesquisa, sendo assim, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador compreender as motivações, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes que as pessoas participantes no estudo trazem para o contexto investigado.

Além disso, é importante que o pesquisador se atente para a trajetória de seu trabalho, certo de que existe uma gama de complexidade nesse caminho, pois “[...] o processo é muito maior que o produto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 13). Assim, se faz necessário ponderar na investigação os fatos observados com cautela e nunca de modo imediato. Inclusive, mostra-se importante também, considerar que os fatos precisam ser analisados a partir de um referencial teórico consolidado.

Salienta-se, ainda, sobre a pesquisa qualitativa que,

O objetivo da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio das entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON, 1999, p. 102).

Por conseguinte, a pesquisa qualitativa não é determinada pelo tamanho da amostra, mas sim pela extensão com que o estudo é conduzido. A responsabilidade do pesquisador é servir como um mediador perspicaz e engajado, permitindo que os conhecimentos revelem caminhos por meio de uma investigação aprofundada.

Por isso, Lüdke e André (2020) alertam sobre a necessidade de o investigador estar atento aos modos como o campo investigado traz elementos para a compreensão do estudo, não presumir convicções e nem indagar respostas, ideias, valores e preferências e foi por esse caminho que pretendemos ouvir os sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

Para tanto, optamos por utilizar o estudo de caso como metodologia de pesquisa. Essa abordagem se alinha aos objetivos do nosso trabalho, pois acreditamos que este procedimento pode oferecer uma contribuição teórico-prática desenvolvida para a análise dos aspectos relacionados à temática central da nossa investigação, além de permitir uma compreensão abrangente do assunto em suas diversas nuances, em síntese, como afirma Stake (apud ANDRÉ, 2008, p. 18-19), O “Estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”.

De acordo Gil (2009, p. 6-7), autores como Yin (2005), Creswell (2007), definem o estudo de caso como sendo,

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. O estudo de caso lida com a situação tecnicamente distinta em que há muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como

resultado, baseia-se em múltiplas fontes de evidência, com dados que precisam ser triangulados (YIN, 2005, p. 32)

Portanto, para Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia de investigação empírica que se destaca pela sua capacidade de explorar um fenômeno em seu ambiente natural, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente visíveis.

Essa definição enfatiza a natureza holística do método e a necessidade de múltiplas fontes de evidência para assegurar a validade e a profundidade da pesquisa, um ponto crucial para a credibilidade dos resultados.

Por sua vez, Creswell (2007) aborda o estudo de caso a partir da perspectiva de sua finalidade e escopo. Pois, o autor o enquadra no rol das pesquisas qualitativas, destacando sua utilidade na compreensão aprofundada de um evento, programa, processo, ou de uma ou mais pessoas. Sendo assim, Creswell (2007, p. 73) destaca que

[...] no estudo de caso, o pesquisador explora em profundidade um programa, um evento, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas. Os casos são delimitados no tempo e no espaço. A coleta detalhada de dados ao longo de um período de tempo, através de múltiplas fontes de informação, produz uma análise aprofundada. Este tipo de pesquisa é particularmente útil para ilustrar uma questão específica para o público leitor.

A definição de Creswell (2007) complementa a de Yin (2005) ao salientar que o estudo de caso não se restringe a fenômenos amplos, podendo ser aplicado a indivíduos e a programas, sempre com a premissa de que o objeto de estudo é delimitado no tempo e no espaço.

Ambas as definições convergem na importância da coleta de dados de múltiplas fontes e na investigação aprofundada, características que conferem ao estudo de caso sua singularidade e sua força como método. A triangulação de dados, aprofundamento e a delimitação do caso são elementos essenciais para uma pesquisa robusta e rigorosa, conforme destacado por Gil (2009) em sua análise sobre as contribuições desses autores.

Essas combinações de características tornam o estudo de caso uma ferramenta eficaz para compreender a dinâmica de programas, eventos ou grupos sociais, permitindo uma análise profunda que vai além da superficialidade e que pode contribuir significativamente para o avanço do conhecimento na área em questão. Assim, a escolha dessa metodologia se justifica pela sua capacidade de oferecer uma compreensão produtiva e contextualizada sobre fenômenos que, de outra maneira, poderiam ser mal interpretados ou simplificados.

Sendo assim, estamos de acordo com Gil (2009), que afirma que o estudo de caso é um tipo de delineamento de pesquisa que mantém a unidade do fenômeno investigado e demanda o uso de diversos procedimentos para a produção de dados, como veremos a seguir.

1.2 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Para Michel (2009, p. 64), os procedimentos metodológicos para produção de dados devem estar de acordo com a metodologia escolhida para conduzir o estudo, além disso, podem ser conceituados como “instrumentos utilizados para coletar dados e informações, visando à análise e à explicação de aspectos teóricos estudados”. Ou seja, são ferramentas fundamentais para que se mantenha a fidelidade, a qualidade e a complexidade da pesquisa.

Afinal, os procedimentos metodológicos são adotados para proporcionar ao pesquisador os meios necessários para continuar na elaboração dos dados, constituindo, assim, uma característica importante na investigação, visto que influenciam diretamente na produção do conhecimento científico, concentrando-se de forma sucinta durante o processo das práticas investigativas.

Para a produção dos dados, inicialmente foi disponibilizado um formulário online, elaborado por meio da plataforma *Google Forms*, contendo perguntas sócio demográficas. Esse instrumento foi encaminhado às Instituições de Ensino situadas no município de Vila Velha-ES, com o objetivo de possibilitar que os Professores Colaboradores da Educação Especial pudessem responder de forma remota, seguindo os critérios definidos pelo pesquisador. Após a análise dos dados obtidos, foram selecionados 10 (dez) professores para participar da

entrevista semiestruturada, de forma presencial, como alternativa metodológica para aprofundamento das informações coletadas, conforme apêndices C e D

No que tange à entrevista semiestruturada, Triviños, (1987, p. 146),

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Concomitantemente, Freitas (2003, p. 27) ressalta que,

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Por isso, realizamos nossa investigação percorrendo esses acessos que são narrados, descritos e que nos impulsionam para a realização da pesquisa. Pois, de acordo com Lüdke e André (2020, p. 39)

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Assim, concordamos com os autores, pois essa técnica é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa científica, uma vez que ela apresenta um dos instrumentos básicos para a produção dos dados, sendo também que a entrevista semiestruturada possibilita o envolvimento dos participantes e do pesquisador em todo o processo de produção de dados, já que permite que outras questões, para além das do roteiro, sejam feitas.

Quanto aos participantes da pesquisa, foram convidados Professores Colaboradores de Educação Especial e Professores Regentes da Rede municipal de Educação de Vila Velha-ES, após a seleção cada professor recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) aceitando participar ou não da entrevista. Após a aceitação e assinatura do Termo e da proposta da entrevista semiestruturada, iniciamos nossa pesquisa.

Nesse contexto, para a produção de dados, as entrevistas tiveram um roteiro para nortear o diálogo, (APÊNDICE C). Ademais, utilizamos, como recurso tecnológico, um gravador de voz, pois, segundo Lüdke e André (2020), esse dispositivo possibilita o armazenamento de um conjunto de dados que puderam ser ouvidos/transcritos pelo pesquisador que, com maior tempo e estudo, podemos recordar o que foi dito, de modo a relacionar as narrativas dos participantes e ter mais acesso repetidas vezes para uma compreensão de todas as narrativas.

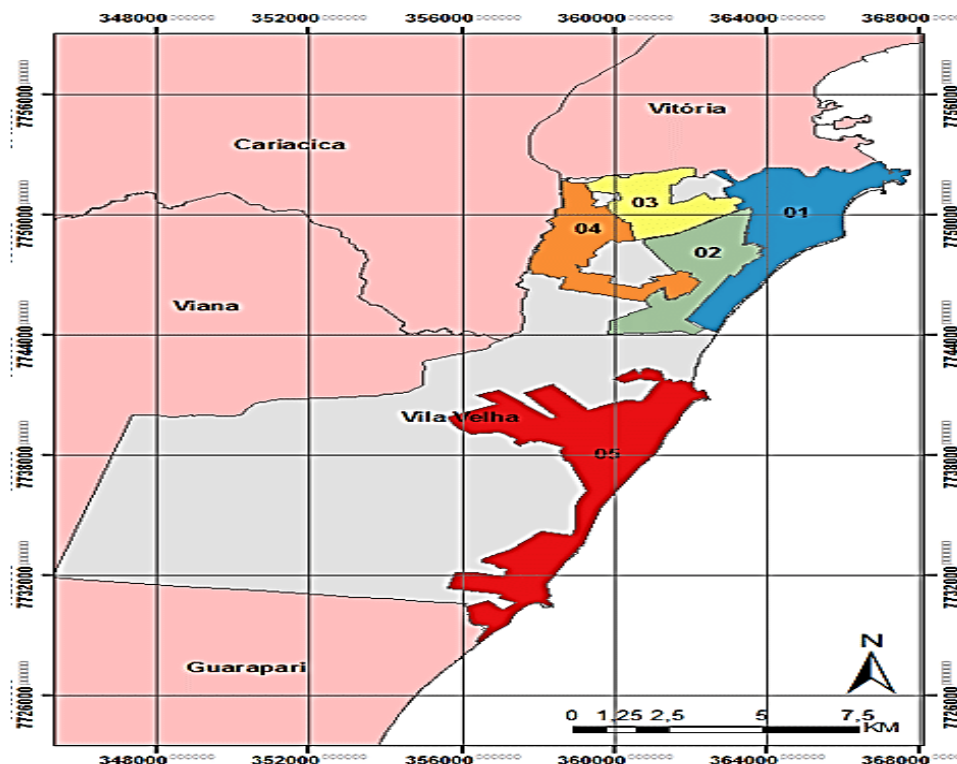
Por fim, para formalizarmos nossa pesquisa, alguns cuidados éticos foram tomados: protocolamos, na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha-ES, um pedido de autorização de pesquisa no município supracitado, conforme (ANEXO A). Além disso, todos os Profissionais da Educação que fizeram parte da entrevista semiestruturada assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, autorizando sua participação na entrevista, como já citado anteriormente. Os sujeitos do estudo serão apresentados mais detalhadamente no item 1.3.2. deste projeto.

1.3 VILA VELHA-ES: LOCAL DE ESTUDO

O estudo foi realizado no município de Vila Velha-ES, contemplando as 5 (cinco) regiões⁷ - conforme imagem 1 e sua Legenda (QUADRO 1) - onde existem Escolas da Rede Municipal de Educação do município de Vila Velha-ES, tendo alunos com indicativo à educação especial matriculados nessas unidades escolares, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, etapas delimitadas para produção dos dados com os professores colaboradores da Educação Especial.

⁷ Refere-se a divisão administrativa da cidade de Vila Velha-ES, denominados como: região 1, região 2, região 3, região 4 e região 5, totalizando 92 bairros. Estas regiões correspondem a 67,9 km², ou seja, cerca de 32% da área territorial do município. As demais áreas do município são formadas por áreas rurais e de Extensão Urbana (DIAGNÓSTICO MUNICIPAL, 2018).

IMAGEM 1 - REGIÕES DE VILA VELHA-ES



FONTE: Almeida; Ramos; Jesus (2017)

QUADRO 1 – COMPOSIÇÃO DOS BAIRROS POR REGIÃO

REGIÃO 01 CENTRO	Centro de Vila Velha-ES; Boa Vista I; Boa Vista II; Coqueiral de Itaparica; Cristóvão Colombo; Divino Espírito Santo; Glória; Ilha dos Ayres; Itapuã; Jaburuna; Jockey de Itaparica; Olaria; Praia da Costa; Praia das Gaivotas; Praia de Itaparica; Residencial Itaparica; Soteco e Vista da Penha.
REGIÃO 02 GRANDE IBES	Ibes; Araçás; Brisamar; Cocal; Darly Santos; Guaranhuns; Ilha dos Bentos; Jardim Asteca; Jardim Colorado; Jardim Guadalajara; Jardim Guaranhuns; Nossa Senhora da Penha; Nova Itaparica; Novo México; Pontal das Garças; Santa Inês; Santa Mônica Popular; Santa Mônica; Santos Dumont; Vila Guaranhuns e Vila Nova.
REGIÃO 03 GRANDE ARIBIRI	Aríbiri; Argolas; Ataíde; Cavalieri; Chácara do Conde; Dom João Batista; Garoto; Ilha da Conceição; Ilha das Flores; Paul; Pedra dos Búzios; Primeiro de Maio; Sagrada Família; Santa Rita; Vila Batista; Vila Garrido e Zumbi dos Palmares.

REGIÃO 04 GRANDE COBILÂNDIA	Cobilândia; Alecrim; Alvorada; Cobi de Baixo; Cobi de Cima; Industrial; Jardim do Vale; Jardim Marilândia; Nova América; Planalto; Rio Marinho; Santa Clara; São Torquato; e Vale Encantado.
REGIÃO 05 GRANDE JUCU	Barra do Jucu; Balneário Ponta da Fruta; Barramares; Cidade da Barra; Interlagos; Jabaeté; João Goulart; Morada da Barra; Morada do Sol; Morro da Lagoa; Normília da Cunha; Nova Ponta da Fruta; Ponta da Fruta; Praia dos Recifes; Riviera da Barra; Santa Paula I; Santa Paula II; São Conrado; Terra Vermelha; Ulisses Guimarães e Vinte e Três de Maio.

FONTE: Vila Velha-ES (2008). Adaptado pelo autor.

Vale ressaltar que, a escolha por trabalhar com as Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental se deu por entender que são dinâmicas diferentes no que tange ao processo de escolarização dos sujeitos com deficiência, pois, a Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394 de 1996, constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...] (BRASIL, 1996).

Já os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018),

[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Quanto aos Anos Finais do Ensino Fundamental, destacamos que

Os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, intencionamos conhecer as diferentes possibilidades de ações, de práticas pedagógicas organizadas pelos Professores Colaboradores da Educação Especial tanto na Educação Infantil quanto Ensino Fundamental, para que, assim, fosse possível atingir os objetivos propostos para este trabalho.

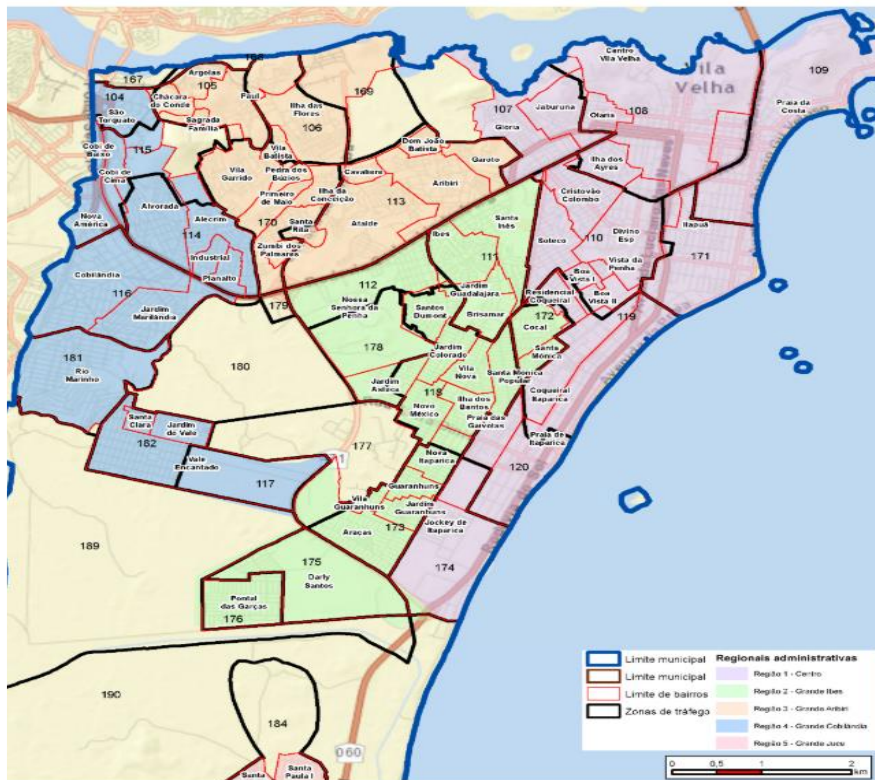
Conseqüentemente, a escolha por realizar a pesquisa neste município se deu, pois, o pesquisador é servidor desta municipalidade atuando como Professor Colaborador da Educação Especial em uma de suas instituições de ensino.

Portanto, essa inserção profissional permitiu uma observação participante aprofundada, revelando a centralidade do papel do Professor Colaborador da Educação Especial no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvimento, escolarização e inclusão de alunos com deficiência, além de que tal proximidade com o objeto de estudo ofereceu um ponto de partida empírico robusto para investigar as nuances dessa interação no contexto local.

1.3.1 A cidade de Vila Velha-ES: aspectos históricos, sociais e culturais

De acordo com o *Site* 'Descubra Espírito Santo', Vila Velha-ES (IMAGEM 2), é o berço da colonização do solo Espírito-Santense, sendo fundada em 23 de maio de 1535 pelo donatário português Vasco Fernandes Coutinho. Esse fato deu ao município o título de Capital Histórica do Espírito Santo, figurando como a cidade mais antiga do Estado. As belezas naturais são evidenciadas pelos 32 quilômetros de litoral.

IMAGEM 2 – CIDADE DE VILA VELHA-ES



FONTE: Planmovv

As praias urbanizadas e outras ainda ornadas por concentrações de restinga são propícias ao banho, à pesca, a práticas esportivas e a programações artísticas e culturais.

Entre elas destacam-se: Praia da Costa, Praia de Itapoã, Praia de Itaparica, Ponta da Fruta e Praia da Barra do Jucu. Além das belezas das praias, Vila Velha-ES conta com a biodiversidade da sua fauna e flora e também com as formações rochosas que ajudam a compor um lindo cenário. Vale destacar o Parque Natural Municipal Morro da Manteigueira, Parque Natural Municipal de Jacarenema, Parque Municipal Urbano Sítio Batalha, Monumento Natural Morro do Penedo e o Morro do Moreno, além do Convento da Penha.

No que se refere à sua história e cultura, ainda de acordo com as informações trazidas pelo Site 'Descubra Espírito Santo', Vila Velha-ES é um município brasileiro do Estado do Espírito Santo (IMAGEM 3), localizado na Microrregião de Vitória e na Mesorregião Central Espírito-Santense e pertence à Região Metropolitana de Vitória.

Ocupa uma área de 210,067 km², sendo que 54,57 km² estão em perímetro urbano, e a população em 2022 foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 467. 722 habitantes, posicionando-se como o segundo mais populoso do Espírito Santo, atrás apenas do município de Serra. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) é de 0,8, considerando-se assim como muito elevado em relação à média brasileira, sendo o segundo maior de todo o estado.

IMAGEM 3 – ESTADO DO ESPÍRITO SANTO



FONTE: www.es.gov.br (2016)

A sede tem uma temperatura média anual de 24,7°C e na vegetação original do município predomina a Mata Atlântica, tendo atualmente alguns trechos de restinga.

Tombada desde 1950 pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional - IPHAN, o Forte de São Francisco Xavier de Piratininga, o Farol Santa Luzia e o Convento da Penha, sendo esse último um dos principais pontos turísticos do Espírito Santo, construído entre os séculos XVI e XVII e tombado como patrimônio histórico-cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico

Nacional em 1943, recentemente ganhou iluminação monumental que o destaca ainda mais.

Outro ponto de destaque é o turismo rural, que compreende um conjunto de atividades desenvolvidas no campo, ligadas à produção agropecuária e que agrega valor aos produtos e serviços produzidos nesta região. O turismo rural de Vila Velha-ES se destaca por reunir várias fazendas, pousadas e sítios, que juntos oferecem aos capixabas e turistas contato direto com a natureza, entretenimento para adultos e crianças, hospedagens e restaurantes bem próximos ao centro urbano. Todas estas informações fazem de Vila Velha-ES um lugar propício à pesquisa em várias áreas do conhecimento, incluindo a Educação.

1.3.2. Aspectos educacionais e sujeitos de pesquisa

Em relação à educação, de acordo com a Prefeitura Municipal de Vila Velha-ES, a Rede Municipal possui 109 escolas, sendo 40 Unidades de Educação Infantil (UMEIs); 67 Unidades de Educação Fundamental (EMEFs) e 02 Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs). Com cerca de 5.800 profissionais da Educação (magistério e administrativo), a Secretaria atende cerca de 55.300 estudantes. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILA VELHA-ES -SEMED, 2024)

No âmbito da análise dos indicadores educacionais, observa-se que, conforme os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, o município de Vila Velha-ES registrou uma pontuação de 5,8 nos Anos Iniciais e 4,7 nos Anos Finais (QEDU.ORG.BR, 2021). Em uma perspectiva comparativa, os resultados mais recentes do IDEB, divulgados em 17 de setembro de 2022, indicam que Vila Velha-ES manteve a pontuação de 5,8 nos Anos Iniciais e demonstrou um avanço nos Anos Finais, passando de 4,7 para 4,9. Conseqüentemente, a média geral do município alcançou 5,3, superando o desempenho médio das demais cidades da Grande Vitória.

De acordo com os dados coletados, a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha-ES tem como missão garantir à população um ensino público gratuito com equidade e qualidade, assegurando a universalização do acesso, da permanência, da aprendizagem significativa e da formação integral, ou seja, estimulando o desenvolvimento dos estudantes na sua totalidade e potencialidade visando o pleno exercício da cidadania.

Além das escolas públicas municipais, o município conta com várias escolas particulares de educação básica, um campus do Instituto Federal de Educação técnica e tecnológica (Ifes), faculdades privadas e a única Universidade particular do Espírito Santo (UVV).

No que tange especificamente à modalidade da educação especial a rede Municipal de Ensino de Vila Velha-ES atende um total de 3.174 alunos com indicativo à Educação Especial, divididos entre as 5 regiões do município, matriculadas nas 109 Unidades de Ensino, tanto no turno matutino e vespertino, no tempo integral e no noturno (TABELA 1), distribuídos entre: as UMEI's (Unidade Municipal de Educação Infantil); as UMEIT's (Unidade Municipal de Educação Infantil em Tempo Integral); as UMEF's (Unidade Municipal de Ensino Fundamental) e as UMEFTI's (Unidade Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral).

TABELA 1 – NÚMERO TOTAL DE ALUNOS COM INDICATIVO À EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS NAS UNIDADES DE ENSINO DE VILA VELHA-ES

RELAÇÃO DE MATRÍCULAS ALUNOS PAEE								
Região	Umei's	Umeit's	Umef's	Umefti's	Total de unidades	Quantidade de alunos	Turno	Total geral de alunos
1	8	1	12	1	109	633	MAT. / VESP. / INT ⁸ .	3.174
2	5	1	12	1		589		
3	12	1	14	1		591		
4	6	1	09	3		548		
5	9	1	10	1		813		

FONTE: Secretaria Municipal de Educação - Setor de Educação Especial (2024)

Em relação aos professores de Educação Especial do município de Vila Velha-ES, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação - Núcleo de Educação Especial (2024), estes totalizam 688 profissionais de Educação Especial, distribuídos nas UMEI'S, UMEIT'S, UMEF's e UMEFTI's, nos turnos matutino, vespertino e noturno, entre as 5 regiões⁹ do Município de Vila Velha-ES.

Desse total, alguns professores, além de trabalhar em um turno como professor colaborador da educação especial, também pode trabalhar em um outro turno, como: professor regente, coordenador, pedagogo, por isso disparamos via google *forms* (APÊNDICE D) um questionário com algumas perguntas básicas para compreendermos quem são esses profissionais.

Assim sendo, o formulário ficou disponível durante 2 meses com lembretes nos grupos de *WhatsApp* da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha-ES (SEMED), que é um dos meios de comunicação com a equipe da Secretaria de Educação para passar informes, documentos, cronogramas, dentre outros.

⁸ As abreviações, significam, em sua ordem: Matutino, Vespertino e Integral.

⁹ O setor de Educação Especial não disponibilizou a quantidade de profissionais por Região.

Apesar de inúmeros lembretes da importância da participação na pesquisa, obtivemos somente 51 respostas de participantes. Vale ressaltar que os grupos têm aproximadamente 625 participantes.

Para a entrevista presencial foram convidados aleatoriamente 07 professores concursados que atuam como professores colaboradores da Educação Especial, que responderam de início ao formulário do *google forms*. Além disso, acrescentamos 03 professores efetivos regentes de classe, que não participaram do questionário disparado digitalmente, pois no decorrer das entrevistas, achamos pertinente escutar o que esses profissionais também tinham a nos dizer. Então, após o aceite dos professores, fomos até as escolas onde estes profissionais atuam para podermos fazer as entrevistas semiestruturadas individualmente.

Sendo assim, a entrevista foi gravada para que pudéssemos mais adiante fazer as transcrições e as análises necessárias. Além disso, todos os profissionais que aceitaram participar nós identificamos com nomes fictícios para manter o anonimato do entrevistado, isto posto, para melhor identificação usaremos seus nomes fictícios, sua idade, formação acadêmica, carga que atua na prefeitura de Vila Velha-ES, e tempo de serviço nesta municipalidade.

TABELA 2 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome	Idade	Formação	Cargo	Tempo de experiência
1. Gustavo	30	Educação Física	Professor Regente	3 anos
2. Luiza	55	Pedagogia	Professora Regente	31 anos
3. Juditi	48	Língua Portuguesa	Professora Regente	24 anos
4. Paulina	63	Pedagogia	Professora Colaboradora	18 anos
5. Minerva	48	Pedagogia	Professora Colaboradora	19 anos
6. Olivia	37	Pedagogia	Professora Colaboradora	4 anos
7. Lilia	47	Pedagogia	Professora Colaboradora	16 anos
8. Alicia	50	Pedagogia	Professora Colaboradora	32 anos
9. Julia	35	Pedagogia	Professora Colaboradora	4 anos
10. Carol	32	Pedagogia	Professora Colaboradora	2 anos

Para a presente investigação, a amostra inicial foi composta por dez docentes. O critério de seleção priorizou professores concursados, tal escolha fundamenta-se na premissa de que a estabilidade profissional e o vínculo institucional mais

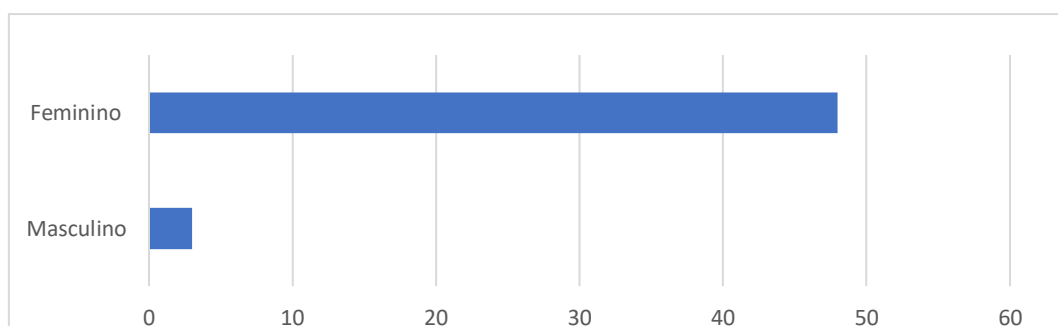
duradouro dos servidores efetivos podem fomentar um sentimento de pertencimento mais consolidado à comunidade escolar, potencialmente oferecendo perspectivas mais aprofundadas e consistentes sobre o objeto de estudo.

Adicionalmente, a seleção desses profissionais ocorreu de maneira aleatória, e, para evitar potenciais vieses e garantir a imparcialidade da coleta de dados, nenhum dos participantes pertencia à instituição de ensino onde este pesquisador está lotado.

Apesar do pouco interesse dos professores em participar das pesquisas, obtivemos um panorama considerável com as respostas necessárias para conduzir nossa tese. Perguntamos sobre: gênero, idade, formação, área de especialização, unidade de ensino em que trabalha, quantos anos atua como professor colaborador, com isso, observamos:

A partir das respostas obtidas via *google forms*, ressaltamos aqui, que as informações contidas nos gráficos foram obtidas da entrevista sócio demográfica respondida somente por professores colaboradores da Educação Especial, portanto, quando perguntamos sobre o gênero com que se identificam, percebemos que a maioria dos professores que atua como professor colaborador da Educação Especial é do gênero feminino (GRÁFICO 1).

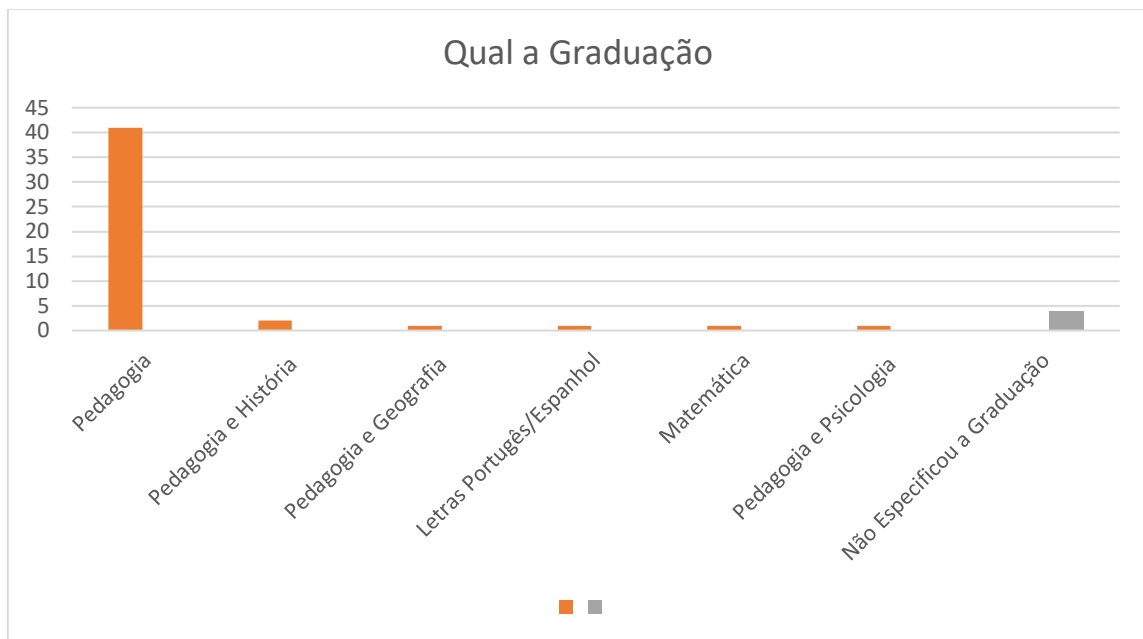
Gráfico 1 – Qual gênero se identifica



Fonte: Pesquisador

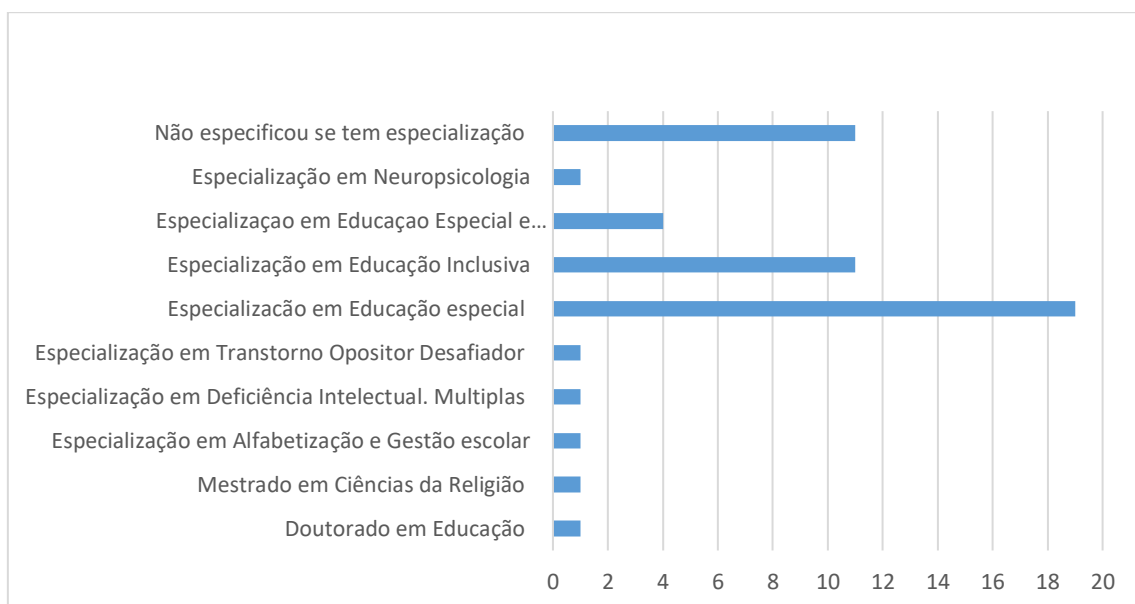
Quando perguntamos sobre sua formação (GRÁFICO 2), podemos observar que a maioria dos professores é formada em pedagogia e com especialização em diversas áreas da educação especial.

Gráfico 2 – Qual a sua graduação



Fonte: Pesquisador

Gráfico 3 – Qual a sua especialização



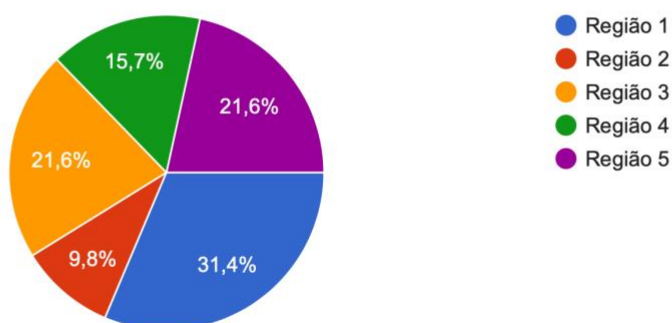
Fonte: Pesquisador

Quando perguntamos em qual região de Vila Velha-ES os professores colaboradores atuam, dos que responderam à pergunta, podemos perceber que a grande maioria fica lotado na região 1.

Gráfico 4 – Qual região da sua Unidade de Ensino

Qual a região da sua Unidade de ensino?

51 respostas



FONTE: Pesquisador

Vale ressaltar que o município de Vila Velha-ES tem, no momento da pesquisa, 391 professores que são estatutários (concursados) e 297 profissionais em Designação Temporária (DT - contrato). Além disso, conta com 290 extensões de carga horária¹⁰.

Para além desses profissionais da Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação conta com 823 Assistentes de Apoio Escolar, esses dados foram atualizados em junho de 2024.

Ressalta-se que, no município de Vila Velha-ES, para trabalhar com os alunos com indicativo à Educação Especial, o município conta com Professores Colaboradores da Educação Especial, quando atuam na sala de aula comum e

¹⁰ Entende-se por extensão de carga horaria, no município de Vila Velha-ES, professores estatutários, que estendem sua carga horária de trabalho, de acordo com sua titulação, no turno inverso ao de sua matrícula.

Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), exercendo o contraturno.

De acordo com as Diretrizes da Educação Especial do município de Vila Velha-ES (2024), são atribuições comuns a todos os cargos da Educação Especial:

- ¹¹Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE;
- Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizando o tipo e a quantidade de atendimentos na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- Organizar, em colaboração com o pedagogo, o atendimento aos alunos PAEE de acordo com as diretrizes da secretaria municipal de educação;
- Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum e com toda a unidade escolar, orientando quanto à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;
- Realizar atendimento colaborativo em sala de aula comum, em Sala de Aula Bilíngue e Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno de matrícula do aluno, mediante acompanhamento pedagógico e adequação curricular para atendimento às necessidades específicas do aluno;
- Participar dos programas de capacitação e formação continuada em serviço, e outros oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ou em parceria com outras instituições;
- Organizar e executar o processo de escolarização dos alunos PAEE utilizando estratégias previamente definidas;
- Participar da elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar, definindo ações, atividades e procedimentos do processo de ensino-aprendizagem do aluno PAEE;
- Participar das reuniões de Conselho de Classe, planejando pautas e compartilhando informações com os demais profissionais que compõem o espaço escolar;
- Criar estratégias objetivando estimular a independência e a autonomia do aluno PAEE no decorrer de sua vida;
- Promover o acesso, a permanência, a aprendizagem e a utilização de recursos tecnológicos que favoreçam o processo de escolarização dos estudantes;
- Orientar o aluno, a família e a comunidade escolar quanto à organização e participação desse estudante no espaço escolar;

¹¹ Optamos por trazer a citação completa pela necessidade de apresentar o texto original, sem cortes, na íntegra, por se tratar de um documento legal, pois qualquer paráfrase poderia comprometer a precisão do argumento.

- Auxiliar e mediar, junto à comunidade escolar, ações para a aquisição de recursos que visem favorecer o processo de escolarização dos alunos PAEE;
- Participar dos períodos/momentos individuais e coletivos dedicados ao planejamento e à avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- Participar de reuniões e programas de aperfeiçoamento de acordo com o projeto político-pedagógico da unidade escolar;
- Elaborar relatório periódico de suas atividades desenvolvidas pelo estudante com apreciação sobre o desempenho dos alunos e da tarefa docente, de acordo com orientação da Secretaria de Municipal de Educação;
- Definir a caracterização dos alunos PAEE que realizam o Atendimento Educacional Especializado, com ou sem diagnóstico clínico, para fins de atualização do sistema de gestão e atualização do censo escolar;
- Participar da realização da avaliação institucional;
- Assumir regência, quando assim designado, nas salas de recursos multifuncionais para a realização do Atendimento Educacional Especializado no contraturno de matrícula do aluno;
- Manter atualizada a documentação de sua área de atuação;
- Executar outras atribuições afins no âmbito de sua especialidade (VILA VELHA-ES, 2024).

Soma-se a isto, atribuições específicas de cada cargo que o município estabelece, a saber, PE - Deficiência Intelectual e Múltipla; PE – Deficiência Visual; PE- Professor de Libras; PE- Professor Bilíngue (PORTUGUÊS/LIBRAS); PE- Professor Tradutor e Intérprete de Língua Portuguesa – LIBRAS; PE- Altas Habilidades/Superdotação. Essas informações estão disponíveis no texto da Lei 6.773, de 29 de dezembro de 2022, que estabelece o Plano de Cargos e Salários do Magistério Municipal.

Acrescenta-se, também, Assistente de Apoio Escolar, que tem como finalidade,

Garantir melhores condições ao acompanhamento destinado aos alunos PAEE matriculados nas classes comuns de ensino. Esse profissional busca acompanhar a realização das atividades desenvolvidas por professores regentes e especialistas no ambiente escolar, promovendo maior apoio e ampliando as condições de permanência de estudantes PAEE em turmas comuns de nossas Unidades de Ensino (VILA VELHA-ES, 2024).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado, atualmente, são 79 salas de recursos multifuncionais, distribuídas pelas cinco regiões da cidade (TABELA 3).

TABELA 3 – RELAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - 2024

Região	Umei's	Umef's	Total geral
1	7	13	79
2	4	09	
3	4	11	
4	5	10	
5	6	10	

FONTE: VILA VELHA-ES (2024)

Salientamos, também, que o município de Vila Velha-ES consolida a atuação do Atendimento Educacional Especializado em três vertentes, sendo elas (IMAGEM 4):

IMAGEM 4 - VERTENTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

VERTENTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO	OBJETIVO
FUNÇÃO COLABORATIVA	Trabalho desenvolvido em sala de aula comum em conjunto com os professores regentes após planejamento prévio dos professores com o acompanhamento do pedagogo responsável pela turma.	Efetivar processos de escolarização e aprendizagem dos estudantes PAEE.
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	Trabalho desenvolvido em sala de recursos multifuncionais definido com base nas condições e nas demandas dos alunos. Essa ação pedagógica não se caracteriza como reforço escolar. Deve priorizar as demandas do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos atendidos.	Complementar e/ou suplementar o currículo escolar para a eliminação de barreiras sociais a fim de que ocorra a plena participação dos alunos, considerando suas especificidades.
SALA DE AULA BILÍNGUE	O trabalho desenvolvido em sala de aula Bilingue reconhece e prioriza o processo de escolarização dos alunos surdos da 1ª etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano) considerando suas singularidades, atendendo aos interesses e às necessidades dos estudantes que são peculiares nessa faixa etária e série, visando desenvolver ao máximo suas capacidades e potencialidades pedagógicas e linguísticas.	Promover educação bilingue por meio do ensino, uso e difusão da Libras, como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, através de práticas pedagógicas desempenhadas por professores bilingues ouvintes e professores de Libras surdos garantindo acessibilidade ao currículo comum desenvolvido na escola comum.

FONTE: Diretrizes da Educação Especial do município de Vila Velha-ES (2025).

Ainda de acordo com os dados coletados junto à secretaria de educação, a Política de Educação Especial desenvolvida pelo município de Vila Velha-ES tem

como premissa: a) ampliação e otimização dos recursos humanos disponíveis; b) garantia de espaço físico para realização do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais; c) consolidação de redes de apoio intersetorial aos processos de inclusão de alunos PAEE; d) articulação do trabalho pedagógico desenvolvido junto a alunos PAEE por meio de acessibilidade curricular, tecnologias assistivas, entre outros recursos disponíveis ao desenvolvimento da proposta (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA REDE DE ENSINO DE VILA VELHA-ES, 2025).

Utilizando como base as Diretrizes pedagógicas da rede de ensino de Vila Velha-ES (2025), o núcleo de educação especial busca caracterizar os princípios e fundamentos que definem a atuação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema de Ensino comum do Município Vila Velha-ES, a Secretaria Municipal de Educação (Semed), por meio do Núcleo de Educação Especial (NEE), implementa ações que objetivam a garantia da acessibilidade no espaço escolar e o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008). Esse fortalecimento visa ampliar e concretizar melhores condições de aprendizagem a estudantes Públicos-alvo da Educação Especial (PAEE). (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA REDE DE ENSINO DE VILA VELHA-ES, 2025)

Sendo assim, o Núcleo de Educação Especial (NEE) promove, anualmente, um cronograma específico de Reuniões de Trabalho e Ciclos de Formação Continuada para profissionais que atuam na modalidade de Educação Especial. Esse programa formativo, com encontros regulares, é contínuo e essencial para o monitoramento das ações da Educação Especial nas escolas, além de oferecer uma orientação sistemática ao trabalho dos professores e da equipe gestora. DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA REDE DE ENSINO DE VILA VELHA-ES, 2025).

A partir das diretrizes apresentadas, é possível perceber o compromisso da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha-ES em promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, especialmente aqueles que são atendidos pela Educação Especial. As ações do Núcleo de Educação Especial

(NEE), focadas na formação continuada dos profissionais e na adaptação do ambiente escolar, são essenciais para o comprometimento e sucesso dessa inclusão. Seguimos, assim, para o próximo capítulo, onde fizemos uma análise sistemática da literatura para unir conceitos sobre nossa temática.

Entretanto, será que tudo o que foi apresentado e descrito realmente será concretizado na prática cotidiana? O que os professores que atuam como colaboradores da educação especial têm a nós dizer? Nos questionamos isso, porque aquilo que está escrito muitas vezes, não se materializa na prática, no cotidiano escolar, como já demonstrava vários estudos, dentre os quais nos debruçaremos no próximo capítulo.

1.3.3 Aspectos históricos da Educação Especial no Município de Vila Velha-ES

A história da educação especial no município de Vila Velha-ES, Espírito Santo, reflete um processo contínuo de adaptação e evolução normativa, institucional e pedagógica, impulsionado por marcos legais federais e locais. Assim, a compreensão dessa trajetória é fundamental para analisar as políticas públicas e as práticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com indicativo à Educação Especial no município.

Portanto, entender a fundamentação legal para o provimento de profissionais especializados na rede municipal de ensino de Vila Velha-ES remonta à Lei Orgânica Municipal de 1990, que em seu artigo 227, traz que a referida lei já preconizava a necessidade de a rede municipal contar com professores e profissionais especializados para o atendimento de pessoas com deficiência (VILA VELHA, 1990). Essa previsão inicial estabeleceu as bases para o desenvolvimento posterior de políticas mais detalhadas no âmbito municipal.

Assim, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e a Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação - CNE, a legislação municipal de Vila Velha-ES avançou com a promulgação da Lei nº 4.100/2003. Esta lei, responsável pela criação do Sistema Municipal de Ensino - SME, especificou em seu artigo 58 a exigência de professores

especializados, com formação de nível médio ou superior, para o atendimento educacional especializado - AEE, e professores capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (VILA VELHA, 2003). Essa distinção inicial entre profissionais especializados e capacitados reflete, a nosso ver, uma preocupação inicial com a especificidade das demandas da educação especial, embora a terminologia e as atribuições tenham sido objeto de revisões posteriores.

Interessantemente, a Resolução nº 09/2005 do Conselho Municipal de Educação de Vila Velha-ES buscou unificar a designação, referindo-se a ambos os tipos de docentes como *capacitados*, eliminando temporariamente a distinção formal entre *especializados* e *capacitados*. No entanto, essa diferenciação foi reintroduzida com a Resolução nº 20/2013 do Conselho Municipal de Educação, indicando uma flutuação na compreensão e na regulamentação dos papéis desses profissionais ao longo do tempo. Portanto, essa oscilação pode ser interpretada como um reflexo das discussões pedagógicas e das necessidades práticas emergentes no campo da educação inclusiva, buscando um equilíbrio entre a formação generalista para a inclusão e a especialização para o atendimento de demandas específicas.

Além disso, a implementação de políticas de pessoal e a realização de concursos públicos para a área da Educação Especial, desempenhou um papel importante na reconfiguração do modelo de atendimento em Vila Velha-ES. A ampliação do quadro de professores especializados permitiu a transição de um modelo de atendimento itinerante, caracterizado pela mobilidade dos profissionais entre diferentes escolas, para um sistema baseado em *escolas de referência*.

Assim, essa mudança estratégica não apenas ampliou o número de instituições de ensino aptas a oferecer suporte à Educação Especial, mas também contribuiu significativamente para a redução da demanda reprimida por atendimento, diminuindo a quantidade de alunos que aguardavam por vagas.

Porém, a análise da frequência desses concursos revela uma dualidade. Embora a quantidade de certames demonstre um esforço municipal em suprir a demanda por profissionais, ela também pode ser um indicativo da alta rotatividade de professores na rede. Pois, a necessidade constante de reposição de quadros, muitas vezes, está associada a fatores como baixos salários, que historicamente têm impactado a permanência de docentes no município.

Esse cenário faz com que muitos professores iniciem suas carreiras em Vila Velha, mas, em busca de melhores condições salariais e estabilidade, acabem por se efetivar em outras localidades. Tal dinâmica gera um desafio contínuo para a manutenção de equipes pedagógicas coesas e experientes na educação especial, exigindo do poder público uma reflexão aprofundada sobre estratégias de retenção de talentos e valorização profissional.

Posto isto, a busca pela qualificação e aprimoramento dos profissionais da educação especial em Vila Velha-ES, foi evidenciada pela introdução de critérios mais rigorosos nos processos seletivos. A partir do concurso público para efetivos realizado em 2006, uma etapa eliminatória para o cargo de *professor de Educação Especial* na área da deficiência visual, por exemplo, passou a incluir uma prova prática. Esta prova visava aferir o conhecimento dos candidatos no sistema Braille e no uso do sorobã, ferramentas essenciais para o atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência visual. Desde então, os processos seletivos para contratação de professores em designação temporária também adotaram esse formato, consolidando a prática.

A partir de 2005, o Núcleo de Educação Especial em Vila Velha-ES passou por uma reestruturação significativa, adotando um modelo de organização dividido por subcoordenações de área, segmentadas por tipologia de deficiência. Essa abordagem setorial foi motivada pela crescente preocupação e reconhecimento das especificidades do público da Educação Especial, visando a um atendimento mais direcionado e eficaz. A configuração permitiu o desenvolvimento de um trabalho mais focado nas necessidades de cada grupo de sujeitos, sem perder de vista a política geral da Educação e da Educação Especial.

Como resultado dessa nova organização, foi possível a elaboração de projetos e planos de atendimento específicos, desenhados para responder às demandas particulares de cada tipologia de deficiência. Um exemplo notável dessa iniciativa foi o trabalho da Equipe de Deficiência Visual, que, entre 2005 e 2006, foi pioneira na elaboração de um plano de trabalho detalhado. Essa experiência demonstrou a eficácia da abordagem segmentada na criação de estratégias pedagógicas mais assertivas e na promoção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, que reconhece e valoriza as singularidades de cada estudante.

Assim, de acordo com Melo (2016), após um período de desarticulação que afetou a pasta da educação e, conseqüentemente, o Núcleo de Educação Especial, o ano de 2013 marcou a retomada de uma estrutura organizacional mais definida em Vila Velha-ES. Nesse ano, o Núcleo de Educação Especial apresentava uma configuração semelhante àquela observada em 2008, caracterizada por uma Coordenação Central. Esta coordenação tinha como função primordial o apoio às equipes e subcoordenações dedicadas a áreas específicas, como surdez, deficiência visual e altas habilidades. Além disso, a estrutura incluía equipes de Atendimento Educacional Especializado, atendimento colaborativo e uma equipe multidisciplinar, composta por assistente social e fonoaudiólogo, evidenciando uma abordagem integrada e multifacetada ao atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência.

A versão preliminar do Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, datada de 2013, sintetiza os projetos e as diretrizes anteriores, delineando as atribuições da Coordenação Central. Entre as responsabilidades destacadas, encontram-se a discussão, o assessoramento, o acompanhamento, o conhecimento, a avaliação e o apoio a projetos e planos de ação desenvolvidos pelas equipes de surdez, deficiência visual e altas habilidades, além da promoção de formação continuada (VILA VELHA, 2013).

Os objetivos do setor também incluíam a manutenção de "serviços de itinerância dos professores especialistas nas áreas de deficiência visual e surdez" (VILA VELHA, 2013), o que indica a persistência de certas modalidades de atendimento, mesmo com a consolidação das escolas de referência. As atribuições da Equipe de Deficiência Visual, em particular, permaneceram substancialmente inalteradas em relação ao documento de 2008, sugerindo uma continuidade nas práticas e no reconhecimento da expertise acumulada nessa área.

Melo (2016) destaca que a análise desse documento de 2013 revela a manutenção da configuração administrativa baseada em coordenações e subcoordenações por áreas específicas da deficiência. Essa estrutura representa uma retomada da política que havia sido iniciada em 2006 e que sofreu uma interrupção significativa entre 2009 e 2012. A *destituição* da Coordenação anterior, ocorrida com a mudança de secretários, resultou na paralisação das políticas específicas que estavam em curso.

Nossa análise desses fatos mostra que a rearticulação em 2013, com a presença da mesma coordenadora que havia atuado antes do período de descontinuidade, simboliza não apenas a recuperação de uma estrutura, mas também a reafirmação de um modelo de gestão e de atendimento que se mostrou eficaz e necessário para a educação especial no município. Essa resiliência institucional e a capacidade de reativar políticas previamente estabelecidas são aspectos cruciais para a estabilidade e o avanço da educação inclusiva em Vila Velha-ES.

A trajetória da educação especial em Vila Velha-ES é marcada por um esforço contínuo de adequação normativa e aprimoramento das práticas pedagógicas. Desde as primeiras previsões legais na Lei Orgânica Municipal de 1990, o município tem buscado construir um arcabouço legal e institucional de suporte a inclusão de estudantes com indicativo à Educação Especial, ou seja, "A evolução da legislação, a implementação de concursos públicos e a reestruturação do atendimento por tipologia de deficiência são marcos importantes que demonstram o compromisso com a educação inclusiva" (MELO, 2016, p.155).

No entanto, desafios como a rotatividade de professores, impulsionada por questões salariais, persistem e demandam atenção contínua. A valorização profissional e a criação de condições atrativas para a permanência de docentes especializados são cruciais para consolidar os avanços alcançados. A experiência de Vila Velha-ES oferece *insights* valiosos sobre a complexidade da implementação de políticas de educação especial em nível municipal, destacando a necessidade de um planejamento estratégico que contemple tanto os aspectos normativos quanto as realidades do corpo docente.

A análise da trajetória histórica revela, ainda, a importância da continuidade das políticas públicas para o sucesso da educação especial. O período de descontinuidade entre 2009 e 2012 demonstra como mudanças administrativas podem impactar negativamente o desenvolvimento de políticas específicas, enquanto a retomada em 2013 evidencia a resiliência institucional e a capacidade de rearticulação quando há reconhecimento da importância dessas políticas. A contínua busca por qualificação e a organização setorial por tipologia de deficiência apontam para um futuro promissor, mas que exige vigilância e investimento constantes para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

2 CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTOS: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DA LITERATURA PARA DEFINIR CONCEITOS

[...] uma educação realizável em termos ideais só é possível com base em um meio social devidamente orientado e, conseqüentemente, as questões radicais da educação não podem ser resolvidas senão depois de resolvida a questão social em toda sua plenitude (VIGOTSKI 2016, p. 284).

A epígrafe acima nos convida a refletir sobre a intrínseca relação entre educação e o contexto social, enfatizando que a realização de uma educação não pode ser distante de um meio social que a suporte e a oriente. Essa perspectiva nos leva a compreender que as questões educacionais são, em última análise, reflexos das condições sociais em que estão inseridas.

Sendo assim, para que pudéssemos nos apropriar de maneira mais profunda e sistemática sobre a temática escolhida para este estudo, fomos em busca de literatura já produzida que tivesse ligação com o Trabalho Colaborativo¹².

Diante disto, para que pudéssemos verificar o que se tem produzido em relação à temática desta tese, realizamos buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; na biblioteca virtual da Universidade Federal do Espírito Santo e no *google acadêmico*.

Além desses, visitamos algumas revistas acadêmicas como: *Educere et Educare*, *Interface na Educação*, *Revista Eletrônica de Educação*, *Revista Zero-a-Seis*, *Revista Colloquium Humanarum*, *Revista de Educação Especial (UFSM)* e *Revista Brasileira de Educação Especial*, por entendermos que estes locais possuem uma abundância de trabalhos acadêmicos importantes para nosso fazer docente e pedagógico, e para aprimorar nossa prática pedagógica e nosso olhar enquanto pesquisador e profissional da educação.

Nos bancos de dados consultados, utilizamos, como descritores: *coensino*, *ensino colaborativo*, *práticas pedagógicas*, *práticas inclusivas*, *interações pedagógicas*, *Educação Especial*, *educação inclusiva*, *Público-alvo da Educação*

¹² Encontramos várias terminologias para definir o Trabalho Colaborativo, como: *coensino*, *bidocência*, mas para este trabalho, optamos por utilizar o termo Trabalho Colaborativo, que é o adotado no município de Vila Velha-ES-ES.

Especial. Com isso, buscamos trabalhar os referidos descritores em diferentes combinações. Elegemos como filtros: as Ciências Humanas, como Grande Área de Conhecimento e a Educação, como Área de Conhecimento e Concentração. Não utilizamos um tempo cronológico por entendermos que não atrapalharia a produção de dados, já que conhecer os trabalhos teria mais sentido e significado para a conclusão da tese.

Sendo assim, considerando a combinação entre coensino, ensino colaborativo, práticas pedagógicas, práticas inclusivas, Educação Especial, interação pedagógica e educação inclusiva, as páginas consultadas nos remeteram a 13 estudos: seis artigos, quatro teses e três dissertações, entre os anos de 2007 a 2023, conforme descritos na tabela 4:

Tabela 4- Estudos que compõem a revisão de literatura

Nº	Autor	Ano	Publicação	Título	Instituição
1	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Eniceia Gonçalves Mendes	2007	Artigo	O Ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar	<i>Educere et Educare</i> Revista de Educação
2	Patrícia Braun	2012	Tese	Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	Universidade Estadual do Rio de Janeiro/RJ
3	Rosimeire Merotti Crippa	2012	Dissertação	O Ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva	Universidade de Uberaba/MG
4	Rita de Cássia Kleber	2015	Dissertação	O Trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da Educação Especial?	Universidade Federal de Santa Catarina/SC
5	Melina Thaís da Silva Mendes	2016	Dissertação	Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual	Universidade Federal de São Carlos/SP
6	Carla Ariela Vilaronga; Eniceia Gonçalves Mendes; Ana Paula Zerbato	2016	Artigo	O Trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente	Interfaces da Educação – Revista/MS

7	João Carlos Vieira Casal; Francisca Maria Rochas Almas Fragoso	2019	Artigo	Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da Educação Especial	Revista de Educação Especial (UFES)
8	Maria do Carmo Lobato da Silva	2020	Tese	Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola	Universidade Federal de São Carlos/SP
9	Simone Catarina de Oliveira Rinaldo	2021	Tese	Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil	Universidade Estadual Paulista/SP
10	Rossicleide Santos da Silva; Carla Ariela Rios Vilaronga	2021	Artigo	Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense	Revista Eletrônica de Educação
11	Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa; Carla Ariela Rios Vilaronga	2022	Artigo	Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará	Zero-a-Seis - Revista
12	Ana Elisa Millan; Adriana Correa Bueno; Michelle Roberta Pavão; Carla Ariela Rios Vilaronga	2023	Artigo	Práticas colaborativas como proposta na Educação Especial: revisão sistemática sobre formação docente	<i>Colloquium Humanarum</i> - Revista
13	Yasmin Rocha dos Santos	2023	Tese	Síndrome de DiGeorge e o trabalho colaborativo: processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento	Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes

FONTE: O pesquisador

Posto isto, analisamos o primeiro trabalho, um artigo, publicado na Revista de Educação *Educere et Educare*, intitulado *O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar*, das autoras Capellini e Mendes, publicado em 2007, o trabalho mostra que a literatura científica tem apontado o trabalho colaborativo como uma estratégia em ascensão para o desenvolvimento profissional.

As autoras tiveram como objetivo de estudo verificar as implicações do ensino colaborativo em duas escolas (quatro turmas) de ensino fundamental, as quais tinham 6 alunos indicativo à educação especial. A intervenção envolveu o apoio sistemático do professor de ensino especial dentro da classe comum, em alguns dias da semana, além de atividades extraclasse de planejamento e reflexão sobre a prática.

Com isso, os resultados indicam que, para todas as professoras, o ensino colaborativo possibilitou desenvolvimento pessoal e profissional. Como implicações do estudo, discute-se a necessidade de mudanças na cultura da formação inicial e continuada de professores do ensino comum e especial de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração.

Percorrendo os caminhos em busca de mais informações, encontramos nosso segundo trabalho, uma tese de doutorado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2012, de Braun, cujo título é: *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*.

A autora teve como finalidade analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para alunos com indicativo à Educação Especial, refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica, ações educativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Para responder à questão inicial do estudo, Braun participou sistematicamente como pesquisadora do cotidiano escolar do aluno em sala de aula e em outros contextos da rotina das professoras, como reuniões de planejamento, estudos de caso e conselhos de classe.

No trabalho de Braun, as interfaces metodológicas qualitativas adotadas foram o estudo de caso etnográfico para a 1ª etapa e a pesquisa-ação colaborativa para a 2ª etapa. Na 1ª etapa a autora foi a campo para conhecer os processos estabelecidos para a escolarização de três alunos com indicativo à Educação Especial, em anos de escolaridade diferentes, e envolveu 15 profissionais do 1º segmento do ensino fundamental. A partir da análise de conteúdo dos registros

do diário de campo, da observação participante, das entrevistas semiestruturadas e filmagens em sala de aula.

Posto isso, Braun organizou as reflexões e análises sobre como é compreendida a deficiência intelectual, as relações que se estabelecem com a aprendizagem e as práticas pedagógicas que envolveram os três alunos.

Na segunda etapa, quando trabalhou com a pesquisa-ação, Braun, novamente foi a campo para colaborar com seus sujeitos a partir da proposta do ensino colaborativo, respaldada pelo referencial histórico-cultural. As ações colaborativas junto às professoras de sala de aula e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foram desenvolvidas tendo um discente como sujeito das reflexões e análises sobre seu processo de ensino e aprendizagem.

Como resultados do estudo, a autora observou que a presença do sujeito com indicativo à Educação Especial na escola comum ainda é motivo de estranhamento. Braun constatou, ainda, que o formato da estrutura curricular indica o quanto é difícil garantir processos de ensino e aprendizagem para o sujeito com indicativo à Educação Especial. Apesar do perfil diferenciado na formação das professoras, dúvidas sobre como organizar o ensino para esses indivíduos eram comuns em seus relatos.

A partir da colaboração estabelecida, na 2ª etapa do estudo, entre as professoras especialistas (da SRM e da pesquisadora) e as professoras de sala de aula comum, Braun observou a iniciativa na organização/adequação de atividades, em suas áreas de conhecimento específicas, considerando a participação e forma pela qual o aluno poderia adquirir o conhecimento trabalhado.

Nesse contexto, a pesquisadora percebeu a relevância da complementaridade entre estratégias pedagógicas para garantir o ensino, a participação e a aprendizagem do discente, tanto em sala de aula comum quanto na SRM.

Portanto, Braun concluiu pontuando que as práticas colaborativas favoreceram o discente na medida em que as condições de ensino, para sua aprendizagem passaram a ser conhecidas e consideradas. A autora ressalta que a mediação planejada, intencional e desafiadora, em todos os ambientes da escola, foi fundamental para o processo de ensino e aprendizagem do sujeito, sendo

possível observar, segundo a autora, que o sujeito conseguiu demonstrar sua capacidade para elaborar conceitos cotidianos e complexos, em diferentes áreas do currículo.

Neste íterim, nossas pesquisas foram sendo trilhadas, e assim, encontramos o terceiro trabalho, também no ano de 2012, sendo uma dissertação de mestrado, defendida na Universidade de Uberaba, intitulada *O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva*, de Crippa. Esta pesquisa nos diz que o ingresso dos alunos com indicativo à Educação Especial na escola comum ainda gera conflitos e questões em relação à efetiva prática da inclusão, as quais ainda não foram resolvidas.

O objetivo geral da dissertação de Crippa constituiu-se em analisar as propostas de implantação do Ensino Colaborativo no Brasil, a partir de um levantamento teórico sobre o processo de inclusão de alunos com indicativo à Educação Especial escola comum. Para isso, a autora analisou diversas teses e dissertações desenvolvidas no Brasil sobre a temática de seus trabalhos que estão disponíveis no banco de Teses da Capes, com isso, Crippa propôs uma reflexão sobre as possíveis contribuições do Ensino Colaborativo, seus limites e possibilidades para a inclusão.

Sendo assim, segundo a autora, as pesquisas indicaram o Ensino Colaborativo, que envolve uma parceria entre professores da escola comum e Escola Especial, como alternativa para a Educação Especial, quando esse modelo de ensino tem se mostrado satisfatório para ajudar no processo de inclusão escolar, porém, ainda vem sendo pouco estudado e difundido no Brasil.

Crippa conclui, através dos resultados analisados, que a colaboração pode trazer benefícios na construção de uma escola inclusiva e que é possível estabelecer um ambiente colaborativo entre a escola comum e a Escola Especial.

Acrescenta ainda que, apesar de o Ensino Colaborativo mostrar-se um caminho bastante interessante para a superação de alguns dos problemas presentes nas escolas, muito ainda precisa ser feito em relação à implementação de políticas públicas favoráveis à inclusão, à valorização e à formação de professores e de

gestores, na perspectiva de favorecer um trabalho inclusivo e colaborativo nas escolas.

O quarto trabalho encontrado, foi defendido no ano de 2015, também uma dissertação de Mestrado, de autoria de Kleber, intitulado *O trabalho do segundo professor de uma turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da Educação Especial?*

O estudo teve como objetivo geral compreender o trabalho do segundo professor de turma/classes comuns dos anos finais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, a autora definiu: apreender as determinações históricas, políticas e econômicas da Política de Educação Especial em Santa Catarina; caracterizar os docentes que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino como segundo professor de turma nos anos finais do ensino fundamental, em classes comuns do ensino regular, com matrícula de estudantes da Educação Especial; conhecer e relacionar os elementos constituintes do trabalho docente definido para ser desenvolvido pelo segundo professor de turma.

Como procedimentos metodológicos, a pesquisadora compreendeu a realização de um balanço da produção acadêmica, considerando o recorte temporal de 2000 a 2014; a análise de documentos oficiais, normativos, orientadores e estatísticos, produzidos tanto no âmbito do Estado de Santa Catarina quanto no âmbito federal; e pesquisa de campo com uma amostra de escolas da rede pública estadual de ensino situadas em municípios da Grande Florianópolis.

Embasada por um referencial teórico crítico de orientação materialista dialética, a pesquisa de Kleber permitiu identificar três eixos de análise do trabalho do segundo professor de turma: proposição, implementação e organização.

Diante disso, Kleber diz que a investigação realizada possibilitou inferir que o trabalho docente do segundo professor de turma, evidencia, por um lado, um avanço da atual Política Estadual de Educação Especial em Santa Catarina, no sentido de garantir o apoio especializado em classe comum e, por outro lado, uma fratura importante no projeto educativo contido nessa política que é restringir as diretrizes sobre o planejamento do trabalho do segundo professor

de turma ao ensino fundamental, deixando de lado as outras etapas da educação básica.

Percorrendo nosso caminho por maiores informações, encontramos o quinto trabalho, defendido em 2016, com o título *Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual*, na Universidade Federal de São Carlos, da autora Mendes, que teve como objetivo geral descrever e analisar o processo de intervenção entre o professor de Educação Infantil da classe comum e o professor de Educação Especial, com vistas à formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividade.

Como sujeitos da pesquisa de Mendes, participaram: uma professora da Educação Especial que atuava na proposta colaborativa e uma professora da sala comum da fase 6¹³, que atende crianças de 5 a 6 anos da Educação Infantil que tinha matriculado em sua sala uma criança com indicativo à Educação Especial.

Sob a abordagem qualitativa, a pesquisa de Mendes caracterizou-se como uma pesquisa colaborativa que visou contribuir para a formação continuada dos professores, reflexões das práticas pedagógicas e produção do coconhecimento.

Para isto, foram realizadas 11 reuniões com as professoras e pesquisadora. Para coleta de dados a autora utilizou cinco instrumentos: roteiro de entrevista semiestruturada inicial, roteiro de observações, roteiro das reuniões, diário de campo e roteiro de entrevista semiestruturada final. A pesquisadora analisou os dados por meio de elaboração de categorias, contando com apreciação de três juízes, que são pesquisadores da temática, entre eles, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização

¹³ As matrículas da Educação Infantil, em específico, estão divididas em fases que compreendem: Fase 1 - para crianças de quatro meses até um ano; Fase 2 - destinada para crianças de um e dois anos; Fase 3 - são para as crianças de dois e três anos; Fase 4 contempla as crianças de três e quatro anos; Fase 5 - são para crianças de 4 e 5 anos e, por último, a Fase 6 - para as crianças de cinco e seis anos (SÃO CARLOS, 2012). Em conformidade com a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que determinou o ingresso da criança no Ensino Fundamental aos seis anos, a Educação Infantil do referido município recebe crianças na Fase 6 que estão com cinco anos completos e os que farão seis anos de idade após 31 de março do ano da matrícula vigente. Desta forma, essa fase abrange, no município pesquisado, crianças de cinco, em sua maioria, e seis anos.

da Pessoa indicativo à educação especial (GEPEPD) tendo em vista a fidedignidade da análise realizada.

A autora concluiu que os resultados revelaram a necessidade de maiores informações sobre as temáticas de coensino e adaptação de atividades, por parte das professoras, para difusão e realização na prática.

Por fim, segundo a autora, o uso de práticas pedagógicas que considerem as características e maneiras de acesso ao conhecimento da criança com indicativo à Educação Especial e a reflexão constante delas; a importância e a necessidade do planejamento feito pelo professor da sala comum e especialista; a necessidade de uma estruturação e regulamentação do ensino colaborativo no município estudado são fatores essenciais para o sucesso das ações desenvolvidas. Evidenciou-se, também, que o ensino colaborativo e adaptação contribuem para a melhora da participação e permanência nas atividades, favorecendo o desenvolvimento da criança com indicativo à educação especial na Educação Infantil.

Nossas buscas estenderam-se para o sexto trabalho, um artigo de autoria de Vilaronga; Mendes e Zerbato, publicado na Revista de Educação Interfaces, em 2016, com o título *O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teórica à prática docente*.

As autoras trazem que o Coensino é um serviço de apoio à inclusão que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula, conhecido também como ensino colaborativo, este tipo de serviço faz parte da proposta de alguns países para favorecer a escolarização de alunos com indicativo à Educação Especial em classe comum das escolas regulares e vem sendo apontada como uma estratégia bastante promissora, de acordo com as pesquisadoras.

Vilaronga; Mendes e Zerbato relatam que no trabalho do Coensino, um professor de ensino comum e um professor especialista dividem todas as responsabilidades de uma sala de aula, ou seja, elaboram o planejamento, instruem, combinam as regras, criam as atividades e avaliam o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

As autoras discutem também que o ensino colaborativo surgiu como meio alternativo ao trabalho das salas de recursos multifuncionais, classes especiais ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes com indicativo à Educação Especial, pois uma vez que o discente é inserido em uma classe comum, todos os recursos dos quais eles precisam devem estar à disposição na sala de aula, e isso inclui os professores colaboradores.

O artigo de Vilaronga; Mendes e Zerbato teve como metodologia a modalidade da pesquisa-ação colaborativa, pois nesse tipo de estudo as pesquisadoras levaram ideias de práticas ao campo de pesquisa para causar alguns impactos no ambiente e também nos participantes.

Sendo assim, para a coleta de dados as autoras utilizaram dois instrumentos: um roteiro para escrita do diário de campo e entrevista semiestruturada para coleta dos relatos dos professores de ensino comum que trabalhavam em parceria com os professores da Educação Especial.

As pesquisadoras concluíram que o trabalho em parceria para o planejamento e elaboração de novas estratégias para o ensino beneficia toda a classe, pois quando dois professores trabalham juntos em sala de aula, estes somam conhecimentos diferenciados e dividem a responsabilidade e os objetivos para cada estudante. Ou seja, o professor especialista em sala de aula consegue entender e enxergar o contexto em que se passa todo o processo de escolarização dos alunos com indicativo à Educação Especial, podendo, assim, contribuir de forma mais efetiva para a realização e concretização dos ideais da escola inclusiva.

Além disso, segundo as autoras, o trabalho em coensino permite a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a própria prática dentro da sala de aula, possibilitando aos profissionais troca de saberes e experiências.

Por isso, defendem que é necessária e urgente a mudança de cultura na escola, professores do ensino comum não podem ser responsabilizados pelos desafios educacionais sozinhos, eles precisam de parcerias e implementação de políticas

que permitam o sucesso do trabalho em colaboração, para isso toda a equipe escolar, incluindo a administração da escola, precisa querer se tornar inclusiva.

Partimos então para o nosso sétimo trabalho encontrado, um artigo publicado na revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, publicado em 2019, sendo seu título *Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da Educação Especial*, dos autores Casal e Fragoso.

O estudo teve como objetivo geral conhecer como é que os professores de educação especial e do ensino regular cooperam entre si, com isso, os autores analisaram as expectativas que têm uns dos outros, que dificuldades encontram no trabalho colaborativo e quais são as suas práticas de cooperação. A metodologia do artigo baseou-se na realização de uma entrevista exploratória e de um questionário que foi aplicado a uma amostra de 20 professores de Educação Especial e a outra de 20 professores do ensino regular.

Após a entrevista, os autores tiveram uma taxa de respostas de 50% e para analisar esses dados, Casal e Fragoso utilizaram a análise de conteúdo, assim, segundo os pesquisadores, de uma maneira geral, o estudo conclui que os professores de educação especial e do ensino regular encontram utilidade nas atitudes de cooperação, mas devem explorar melhor as relações entre si.

Ressaltam ainda, que as dificuldades de cooperação estão relacionadas com os obstáculos colocados pela estrutura organizacional e com a comunicação entre profissionais, patente na percepção que os professores do ensino regular têm acerca dos colegas da Educação Especial, dados

O oitavo trabalho encontrado trata-se de uma tese de doutorado, da Universidade Federal de São Carlos/SP, defendida no ano de 2020, por Silva, com o título *Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola*.

De acordo com a autora, o trabalho pedagógico colaborativo tem sido destacado como uma das condições e estratégias necessárias para a melhoria dos processos de escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial,

bem como se configura como espaço potente para o desenvolvimento profissional de equipes escolares.

Diante disso, a pesquisadora partiu das seguintes indagações para a realização do estudo: a) uma formação continuada centrada na escola tendo como foco o trabalho colaborativo em equipes de ensino poderia potencializar o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas nas classes comuns. b) quais limites e potencialidades teriam esse programa de formação para fomentar culturas docentes colaborativas que visem escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial.

Com isso, a autora teve como objetivos: desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Formação continuada enfocando a colaboração entre equipes de ensino com vistas a fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas

Metodologicamente, a pesquisadora fez um estudo fundamentado na abordagem qualitativa e pressupostos da pesquisa colaborativa. Participaram 19 profissionais de uma escola pública de um município do Estado do Amapá-AP, dos quais 15 professores das classes comuns, a professora do Atendimento Educacional Especializado, a da sala de leitura, a cuidadora educacional e a gestora escolar.

Para a análise dos dados, a autora elencou cinco categorias: 1. a dimensão estrutural e organizacional para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão escolar; 2. a dimensão pedagógica do trabalho colaborativo para inclusão escolar; 3. a dimensão formativa do trabalho colaborativo: contribuições no processo de desenvolvimento profissional; 4. avaliação do programa de formação e, por fim, 5. considerações sobre a sustentabilidade de práticas colaborativas e inclusivas.

Diante disso, como resultados, Silva aponta que as ferramentas formativas descritivas da cultura escolar e das práticas pedagógicas evidenciaram as reações e o modo como cada um vivenciava a realidade da presença de estudantes com indicativos à Educação Especial no interior da escola, e

guardava relação com conhecimentos, interações e relações profissionais que estabeleciam com os pares, e com as condições pedagógicas e o apoio oferecido no ambiente de trabalho.

Portanto, as evidências permitiram à autora concluir que os conhecimentos teóricos sobre culturas colaborativas e estratégias universais de ensino durante o programa de formação possibilitaram às equipes de ensino a construção de novos conhecimentos, aumento de expectativas da aprendizagem dos estudantes com indicativos à Educação Especial e ampliação de repertórios para elaboração de planejamentos de aulas colaborativas consubstanciadas em estratégias universais de ensino.

Continuamos nossa jornada por trabalhos que pudessem contribuir com nossa pesquisa, encontramos então, o nono trabalho intitulado *Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil*, de Rinaldo, defendida em 2021, na Universidade Estadual Paulista.

Segundo a autora, o coensino é uma proposta de trabalho que visa o apoio à escolarização do discente elegível ao serviço de Educação Especial por meio da parceria colaborativa entre os professores da Educação Especial e do ensino comum, a inexistência dessa parceria aponta para práticas pedagógicas não inclusivas devido à falta de formação em serviço, principalmente para o professor do ensino comum.

Com isso, o estudo da autora propôs um programa de encontros temáticos sobre trabalho colaborativo para os professores da Educação Especial e do ensino comum atuantes na educação infantil. A pesquisadora teve como objetivo geral analisar as possibilidades do Coensino, a partir das práticas pedagógicas dos professores da Educação Especial e do ensino comum, voltadas para as crianças com TEA, na educação infantil.

Diante disso, Rinaldo utilizou como metodologia uma abordagem qualitativa caracterizada como pesquisa intervenção, o delineamento do estudo envolveu quatro etapas durante a investigação:

Etapa I:
levantar informações sobre a demanda da SME e conhecer o serviço de Educação Especial oferecido para a educação infantil;

Etapa II:
realizar entrevistas com professores da Educação Especial e do ensino comum;
Etapa III: organizar e ministrar os encontros temáticos com os professores da Educação Especial e do ensino comum sobre a proposta do Coensino;
Etapa IV:
analisar os dados da pesquisa. O município onde a pesquisa foi realizada situa-se no centro oeste do Estado de São Paulo. A amostra reuniu um total de sete professores, sendo quatro da Educação Especial e três do ensino comum, além de uma coordenadora da Educação Especial e quatro crianças com TEA (RINALDO, 2021, p. 1).

Rinaldo utilizou os seguintes instrumentos para a coleta de dados: entrevistas, roteiros para reflexão e avaliação da prática pedagógica; documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME); materiais formativos para os encontros temáticos e diário de campo. A análise dos dados teve por subsídio os estudos teóricos e metodológicos realizados ao longo de todo o período da pesquisa.

O autor organizou os resultados e discussões em três categorias, a saber:

- 1- Modelo de itinerância na educação infantil, sua organização e funcionamento;
 - 2- A prática pedagógica dos professores da Educação Especial e do ensino comum;
 - 3- Construção de práticas colaborativas.
- Os principais resultados mostraram que o município participante da pesquisa tem condições de implementar o modelo do Coensino por meio da revisão e atualização da sua política, uma vez que dispõe de recursos materiais, humanos e arquitetônicos para isso, podendo iniciá-lo pela educação infantil (RINALDO, 2021, p. 1).

Sendo assim, Rinaldo concluiu, em sua pesquisa, que o trabalho colaborativo, além de favorecer a aprendizagem dos alunos elegíveis ao serviço de Educação Especial, especificamente os com TEA, é uma estratégia promissora para prover a formação em serviço dos profissionais da escola.

Além disso, Rinaldo constatou que o professor da Educação Especial poderá, sendo fixo em uma unidade, promover a cultura colaborativa. Diz ainda que não basta o empenho dos professores, mudanças no modelo de AEE ofertado na educação infantil são necessárias, pois a dificuldade maior está na articulação do tempo para planejar, instruir e avaliar em comum e, tal articulação, depende de políticas atualizadas referentes à atuação dos profissionais da educação.

Em suma, segundo Rinaldo, o estudo contribuirá para novas reflexões, não só do corpo docente, mas também da Secretaria Municipal de Educação, sobre o

modelo atual do serviço de Educação Especial oferecido e considerará as possibilidades do trabalho colaborativo para a construção de políticas, práticas e culturas inclusivas, sendo a escola o espaço ideal para a ampliação destes aspectos em prol da qualidade do ensino para todos os alunos.

Nosso décimo trabalho, é um artigo de Silva e Vilaronga publicado em 2021, pela Revista Eletrônica de Educação, com o título *Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense*.

As autoras definem, em seu artigo, que o ensino colaborativo é um modelo de apoio que pode dar suporte ao trabalho em conjunto entre os professores da Educação Especial e da classe comum, de forma que esses possam atuar de maneira colaborativa na sala de aula em prol do sujeito com indicativos à Educação Especial e, por conseguinte, auxiliar a turma como um todo.

Silva e Vilaronga elencaram como objetivo da pesquisa, analisar uma experiência formativa que congregou conteúdos teóricos com a reflexão sobre a prática do trabalho colaborativo, tendo como estratégia de implementação de práticas colaborativas e o assessoramento no espaço escolar as pesquisadoras basearam-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa, na qual o pesquisador e pesquisado vão em busca de respostas para um objetivo em comum.

A pesquisa em questão foi realizada em um Município paraense com 25 professores da Educação Especial, por meio das intervenções formativas que ocorreram em momentos entremeados de teoria e prática, com as pesquisadoras (Silva e Vilaronga) atuando como consultoras dentro do espaço escolar.

As observações realizadas culminaram na percepção de que a colaboração entre professores regentes e professores colaboradores foram construídas por meio das pequenas relações, como na hora do café, no planejamento das atividades para as salas comum/recursos, principalmente quando começaram a se apropriar de conhecimentos teóricos específicos sobre o modelo de apoio.

Assim, foi possível perceber, de acordo com as autoras, que a pesquisa fomentou o processo de colaboração e favoreceu o uso de estratégias de ensino

colaborativo para alguns docentes e que foi observada mudança na prática frequente da retirada do discente da sala comum, assim pensando na acessibilidade para ele nesse espaço.

Como o décimo primeiro trabalho, dialogamos com o artigo publicado na revista zero-a-seis, intitulado *Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará*, de Costa e Vilaronga, que teve como objetivo principal identificar os papéis atribuídos e desempenhados pelos profissionais de apoio escolar em um município do estado do Pará, em instituições de Educação Infantil.

Como sustentação teórica, as autoras utilizaram uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e com delineamento de estudo de caso, como participantes, contaram o coordenador da Educação Especial municipal e dez profissionais de apoio escolar. Foram realizadas entrevistas individuais e com grupos focais.

As pesquisadoras constataram que os dois cargos de profissionais de apoio escolar estão justificados em normativa municipal, possuem atuação nos cuidados básicos: alimentação, higiene e locomoção; mas também adentram outros papéis, relacionados às modificações no ensino, elaboração de materiais, relatórios, dentre outros.

Por fim, as autoras evidenciaram, também, ao longo do estudo, poucas interlocuções da atuação desses profissionais com a educação infantil, mesmo sendo o nível de atuação deles, com isso reflete-se que as crianças da referida etapa educativa possuem características singulares que precisam ser consideradas na atuação.

Compondo nossa pesquisa trazemos o décimo segundo trabalho, trata-se de um artigo, publicado no ano de 2023, na revista *Colloquium Humanarum*, de Millan; Bueno; Pavão e Vilaronga, intitulado *Práticas colaborativas como proposta na Educação Especial: revisão sistemática sobre formação docente*. As autoras tiveram como objetivo central para este estudo compreender o conhecimento científico sobre oportunidades de formação de professores voltadas para práticas colaborativas no ambiente escolar como proposta na Educação Especial.

O estudo das pesquisadoras tratou-se de uma pesquisa de revisão sistemática da literatura que utilizou como plataforma de dados a biblioteca digital Brasileira de teses e dissertações.

As autoras consideraram relevante analisar os seguintes componentes: ano, tese ou dissertação, método, participantes, caracterização dos estudantes envolvidos na pesquisa, caracterização das ações de formação proposta aos professores participantes e limitações encontradas nos estudos para a colaboração entre os professores.

Como resultado, as autoras constataram que os trabalhos apontam que as formações voltadas para práticas colaborativas favorecem as atuações docentes com os estudantes com indicativos à Educação Especial, melhorando o ensino para todos, mas foi observado pelas autoras que os estudos mostraram limitações relacionadas à falta de recursos humanos e tempo coletivo entre os profissionais para desenvolvimento e estabelecerem o trabalho conjunto, além da necessidade de formação continuada aos professores.

Finalizando a análise sistemática da Literatura, trazemos nosso último trabalho, sendo o décimo terceiro de nossa lista. Trata-se de uma tese de doutorado, defendida ano de 2023, na Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, por Santos, cuja temática é *Síndrome de DiGeorge e o trabalho colaborativo: processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento*.

A pesquisa de Santos, única encontrada no âmbito do PPGE/Ufes, teve como objetivo geral compreender os processos de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de um indivíduo com Síndrome de DiGeorge no contexto escolar por meio do Trabalho Colaborativo, sendo assim, o estudo realizado teve como metodologia a perspectiva do estudo descritivo, com a observação participante, e a pesquisadora se assumindo como sujeito participante da pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa.

A saber, com este estudo, a autora verificou que grande parte das pesquisas que abarcam a Síndrome de DiGeorge se inclinam em descrevê-la em suas características, peculiaridades e especificidades, demonstrando, assim, um olhar biologizante para os indivíduos que a possuem.

Contudo, Santos diferenciou-se com este estudo, pois buscou enxergar o sujeito para além da deficiência e assim, foi evidenciado, por meio deste trabalho, que os discentes com Síndrome de DiGeorge são capazes de aprender e se desenvolver como qualquer outro indivíduo, sendo o Trabalho Colaborativo uma estratégia possível no processo educacional desses sujeitos.

Além disso, a partir das características assumidas por este estudo que se preocupa com os aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento, é válido ressaltar o ineditismo desta pesquisa na área educacional, e também no grupo de pesquisa do qual a autora faz parte já que, até a finalização desta tese, não foi encontrado nenhum outro trabalho voltado para esta temática.

Após a análise e entendimento dos trabalhos investigados, foi possível perceber alguns pontos importantes sobre o Trabalho Colaborativo na Educação Especial nas escolas e sua importância para o processo de aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos com indicativo à Educação Especial matriculados nas escolas comuns.

Além disso, a análise sistemática dos trabalhos investigados, será aprofundada junto a análise dos dados produzidos após entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, conforme descritos no capítulo metodológico.

Dentre os pontos percebidos, trazemos, primeiramente, os conflitos em relação ao discente com indicativo à educação especial na sala de aula, como disseram os autores, conflitos esses que atrapalham a plena inclusão desse aluno. Consideramos esta fala muito interessante, pois, acreditamos que o sujeito com indicativo à educação especial só gera conflitos quando a escola, e até mesmo os professores regentes da sala de aula, não estão preparados para lidar com as diferenças, ou seja, não acreditam no potencial deste aluno e, muito menos, na inclusão.

Sobre isso, mesmo com tantas informações acerca da inclusão tanto dos alunos com indicativo à Educação Especial quanto de todos os alunos em processo de escolarização, o que diz Mantoan em 2003 aplica-se, ainda hoje, em 2025, quando diz que,

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em

normais e deficientes, as modalidades de ensino regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças (MANTOAN, 2003. p. 19).

Em síntese, a presença do sujeito com indicativo à educação especial na sala de aula comum, participando e interagindo com o outro, é reconhecer que é na diferença que nos constituímos enquanto seres humanos históricos e culturais.

Outro ponto importante para o diálogo abordado pelos autores refere-se ao benefício que o Trabalho Colaborativo traz para o indivíduo com indicativo à Educação Especial. De fato, um segundo professor em sala de aula trabalhando diretamente com esse aluno, pode trazer benefícios de suma importância para este aluno, um deles, é trabalhar diretamente, por exemplo, o que o professor regente não consegue pela demanda de tempo em sala de aula com todos os outros sujeitos, como demonstrado por Santos (2023).

Em consonância ao ponto anterior, o Professor Colaborador ajuda, de acordo com os autores trazidos nesta revisão de literatura, na elaboração das práticas pedagógicas e essas práticas pedagógicas, beneficiam não somente os discentes da Educação Especial, mas sim, todos os discentes da classe comum, pois uma das definições do Trabalho Colaborativo é o de produzir conhecimento através de várias ações, quando todos cooperam entre si, podendo formar uma rede de apoio potente no processo de inclusão para todos.

Inclusive, o que tange a acessibilidade dos indivíduos com indicativo à educação especial também foi citado pelos autores. Eles dizem que o Trabalho Colaborativo melhora o acesso desses discentes, principalmente em relação aos conteúdos ministrados pelos professores regentes, pois, de acordo com Bueno (2001, p. 26),

A simples inserção de alunos deficientes nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, pode redundar em fracasso, na medida em que não responderão às características específicas desses alunos e que correrão o sério risco de continuar reproduzindo os pífios resultados alcançados até agora com sua escolarização.

Por isso, concordamos com Mantoan (2003) quando nos fala que o trabalho colaborativo, quando conduzido com responsabilidade e apoiado em um planejamento rigoroso das ações, emerge como um pilar incontestável para

a alcance de resultados educacionais de excelência. Ao final do processo, essa abordagem metodológica assegura a qualidade da experiência de ensino e aprendizagem, beneficiando não apenas o aluno com deficiência, mas todos os participantes envolvidos nesse percurso formativo.

Acrescentando-se, os autores trazidos nesta revisão de literatura, também citaram o Trabalho Colaborativo como multiplicador da cultura colaborativa. Muito pertinente para que possamos refletir sobre o que envolve os conceitos de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, como por exemplo, o que diz Mantoan (2001, p. 85),

a inclusão escolar, sendo decorrente de uma educação acolhedora e para todos, propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na ideia de uma escola única.

Os autores que compõem esta revisão de literatura consideram o Trabalho Colaborativo como um grande avanço nas políticas públicas no que tange ao processo de ensino e aprendizado dos alunos com indicativos à Educação Especial, porém, ainda se esbarra na falta de recursos humanos e o tempo de cada professor colaborador com o discente.

Em suma, outro ponto citado nos trabalhos investigados, refere-se à formação inicial e continuada de professores, se estendendo para os gestores e demais profissionais que lidam diretamente com os discentes que fazem parte da Educação Especial, inclusive, citando este ponto como crucial para a qualidade do Trabalho Colaborativo.

Diante disso, Meirieu (2002; 2005) enfatiza que os momentos de formação continuada são imprescindíveis quando salienta que estes precisam ser configurados como experiências de estudo e de crescimento profissional para os professores. Neles, os docentes devem ter o direito de aprofundar seus saberes teóricos e suas práticas, de maneira coerente com cada cenário de aprendizagem que os espera na escola, pois cada escola, cada região, pode ter uma determinada prioridade a ser atendida.

Ainda sobre a formação de professores, concordamos que, de fato, a formação inicial de todos os profissionais da educação é condição *sine qua non* para a

qualidade do processo de aprendizado e desenvolvimento de todos os estudantes em processo de escolarização e inclusão, por isso,

Concebemos a formação docente com uma composição processual, seja em caráter inicial ou contínua, compondo princípios epistemológicos, metodológicos, curriculares, leis, normas, diretrizes e valores amalgamados num campo de elaboração simbólica de sujeitos individuais e coletivos. Desse modo, o professor em formação, necessita, além de reconhecer os instrumentos direcionados para o exercício profissional (procedimentos teóricos, metodológicos, didáticos etc.), refletir sobre suas aquisições, buscando relacionar o arcabouço de conhecimentos adquiridos às distintas situações por ele vividas. Precisa pensar e, de posse dos instrumentais que lhe forem sendo disponibilizados, construir suas próprias impressões, visões e maneiras de agir (COSTA; GOMES; BEZERRA, 2022, p. 151).

Sendo assim, este estudo nos direciona a pensar sobre a formação inicial dos profissionais da educação, que trabalham como professores colaboradores, bem como a formação continuada para que estes busquem mais informações sobre esses sujeitos, com deficiência, sobre suas particularidades e como utilizar diferentes recursos e metodologias para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento destes indivíduos em processo de escolarização e inclusão se dê da melhor maneira possível.

Sobre isso, é muito importante refletirmos sobre a concepção de Costa, Gomes e Bezerra (2022, p. 151-152), quando salientam que

O professor é um ser incompleto e inacabado em permanente devir e, ao interagir com o mundo social, constrói, ativamente, ao longo de sua trajetória, valores, crenças, ideais, concepções e saberes acerca de seu contexto, que servirão de base para o exercício de sua profissão. Por isso, a importância do acesso às novas culturas, práticas pedagógicas e tecnologias que possibilitem a ampliação do seu fazer docente a partir dos novos conhecimentos teóricos e práticos, cientificamente comprovados.

Neste contexto, se faz necessário dialogarmos sobre a importância do Professor Colaborador da Educação Especial em sala de aula comum no município de Vila Velha-ES, pois, de acordo com Mendonça (2014, p. 91),

[...] em destaque temos o professor de Apoio, que é o profissional que trabalha diretamente com o aluno com deficiência. Neste caso, ele está todo o tempo ao lado do aluno, facultando um melhor entendimento dos conteúdos ministrados na sala de aula pelo professor regente.

Sendo assim,

Pensar a prática significa refletir sobre o que está ocorrendo em sala de aula, considerando as condições em que o trabalho pedagógico se

desenvolve na escola e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar a aprendizagem dos alunos. (CAPELLINI; MENDES, 2007, P. 4)

Com isso, o Professor Colaborador da Educação Especial, em conjunto com o professor regente, pode juntos pensar em práticas pedagógicas que beneficiem tanto o discente com indicativo à educação especial quanto o discente sem, pois quando o professor elabora uma aula diferenciada para o sujeito com deficiência, ele está também proporcionando que o aluno sem deficiência apreenda o conteúdo usando outras metodologias.

Diante disso, possibilitar a inclusão dos discentes com indicativo à educação especial nas aulas e a participação de todos os alunos que estão matriculados, é pensar que, a inclusão só é possível onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, “práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender de acordo com seu ritmo e suas possibilidades” (CRIPPA, 2012, p.65).

Para Mantoan (2002; 2004) é necessário que os docentes analisem suas condições de ensinar, de planejar, sem a constante homogeneização do ato pedagógico e dos trabalhos pensados de forma única para toda uma turma, uma vez que há muitas maneiras de aprender e muitas variedades de se ensinar.

Pois, nessa concepção,

Compreendemos que o professor se educa e se forma no decorrer de sua existência, permanentemente, (re)construindo-se. Formando-se e transformando-se nas e pelas relações que estabelece em seu contexto, na interação com seus pares, moldando sua própria maneira de ser, sentir, (re)agir no convívio social, no acesso e na apropriação dos novos saberes e fazeres docentes (COSTA; GOMES; BEZERRA, 2022, p. 151).

Diante do exposto até aqui, nos questionamos: Como os professores colaboradores do município de Vila Velha-ES pensam os processos inclusivos dos discentes que estão sob sua responsabilidade? Como acontece a interação pedagógica do professor colaborador e o professor regente? Essas e tantas outras questões movem nosso interesse de estudo e se coadunam com nossos objetivos de Pesquisa. Além disso, nosso estudo traz em tela a individualismo de ser o primeiro estudo do grupo de estudos e pesquisas em educação e inclusão – GEPEI – vinculado ao PPGE/CE/UFES com abordagem total à

temática, já que o de Santos (2023) dialoga, mas não tem como foco central do estudo tais professores.

Isso posto, defendemos a tese de que ouvir as vozes dos sujeitos que atuam como professores colaboradores da Educação Especial pode contribuir para o aprimoramento da ação docente com vistas à inclusão escolar, bem como a implementação de políticas formativas, já que este profissional, em Vila Velha-ES, é concursado, é parte do sistema de ensino como mais um dos sujeitos do processo educativo, além de dar visibilidade a tais sujeitos, muitas vezes invisibilizados na escola.

3 TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA-ES SOB O OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO: O QUE OS DADOS REVELAM?

Este capítulo estrutura-se em uma abordagem multifacetada, iniciando com uma exploração aprofundada do trabalho colaborativo e do desenvolvimento humano, estabelecendo um diálogo com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Subsequentemente, procede-se à análise dos dados empíricos, os quais foram sistematicamente coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.

Portanto, esta etapa compreende uma discussão crítica sobre as percepções dos participantes acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva, buscando entender as práticas pedagógicas dos professores colaboradores, bem como a formação inicial e continuada e as ações colaborativas realizadas por esses docentes. Por fim, o capítulo culmina na construção de uma compreensão do ser professor colaborador, a partir da análise dos diálogos dos professores entrevistados e em constante diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

3.1 O TRABALHO COLABORATIVO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UM DIÁLOGO HISTÓRICO-CULTURAL

A educação nunca começa no vazio, não se forja reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso. Ao contrário, sempre se parte de formas de comportamento já dadas e acabadas e fala-se de sua mudança, procura-se a sua substituição, mas não o absolutamente novo. Nesse sentido, toda educação é a reeducação do já realizado (VIGOTSKI, 2016, p.428).

Iniciamos nossas discussões analisando a citação acima que nos faz refletir sobre como a educação, inclusive no contexto do trabalho colaborativo na educação especial, não surge do nada, mas é uma transformação de conhecimentos e comportamentos já existentes. Ela destaca que o processo educativo envolve a reestruturação e a reeducação do que já foi aprendido.

No âmbito da educação especial, isso reforça a importância de valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, promovendo uma abordagem colaborativa onde professores regentes, professores colaboradores, assistentes de apoio escolar, pedagogos, coordenadores e comunidade escolar, trabalham juntos para adaptar e transformar esses saberes, facilitando o desenvolvimento de cada indivíduo de maneira mais efetiva e respeitosa.

Sendo assim, neste capítulo, temos como proposta, abordar os conceitos que envolvem o Trabalho Colaborativo na Educação Especial e, explicar como acontece o Trabalho Colaborativo na Educação Especial nas escolas municipais da Prefeitura de Vila Velha-ES, dialogando com os dados obtidos nas entrevistas realizadas para compor esta tese de doutoramento.

Portanto, primeiramente vamos entender o que significa a expressão Trabalho Colaborativo? Para responder a esta pergunta, vamos entender, primeiro, o que é trabalho e depois, o que é colaborativo, para que, assim, a junção dessas duas palavras possam ter relevância quando utilizadas juntas, principalmente, na esfera educacional.

Para tanto, por trabalho, encontramos diversas definições, mas, para o propósito desta pesquisa, trouxemos o que está definido no dicionário *online* de português, que diz: Trabalho, é o “conjunto das atividades realizadas por alguém para alcançar um determinado fim ou propósito”, portanto, de acordo com Vigotski (1930) "o homem, com a ajuda de instrumentos, transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo."

Assim sendo, a atividade de trabalho, para Vigotski, é a principal forma de mediação que nos distingue dos animais. Não é apenas a ação de usar uma ferramenta, mas a capacidade de planejar, cooperar e transmitir o conhecimento sobre o uso dessa ferramenta para as futuras gerações. Posto isto, Vigotski (1991) argumenta, que a distinção entre a ação humana e a animal é qualitativa e se baseia na mediação.

Portanto,

[...] a característica principal do trabalho humano é a utilização de instrumentos, através dos quais o homem intervém na natureza, modificando-a. Em essência, o instrumento é um mediador da ação humana, um meio que, ao mesmo tempo que altera a natureza externa, transforma o próprio homem. Isso significa que, no processo de trabalho, o homem não apenas modifica o ambiente, mas também as suas próprias funções psicológicas, desenvolvendo novas formas de comportamento e de pensamento que são tipicamente humanas. (VIGOTSKI, 1991, p. 117).

Percebe-se que a ferramenta altera a natureza e, no mesmo movimento, o homem é alterado, pois a internalização dessas novas formas de agir e pensar, mediadas pelos instrumentos, é o que Vigotski (1991) chama de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas funções, como o pensamento abstrato e a memória voluntária, não são simplesmente biológicas, mas são construídas socialmente no decorrer da história e da cultura.

Diante disso, destacamos o papel da linguagem como o mais importante dos instrumentos psicológicos. Enquanto os instrumentos técnicos, como por exemplo um martelo age sobre o objeto externo, como por exemplo um prego, a linguagem atua como um instrumento sobre o próprio sujeito, mediando seu pensamento e comportamento no decorrer do seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

A cooperação no trabalho, por exemplo, é impossível sem a mediação da linguagem, já que

[...] a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) estão em um nível totalmente diferente da invenção e do uso de instrumentos. [...] O instrumento psicológico modifica o objeto em que atua (o comportamento e a mente do homem) de um modo qualitativamente diferente daquele pelo qual o instrumento técnico modifica a natureza. (VIGOTSKI, 1991, p. 70).

A atividade de trabalho, então, não é apenas um ato individual, mas uma prática coletiva onde a linguagem desempenha um papel crucial. É por meio da interação com o outros, mediada pela linguagem, que a criança internaliza o uso de ferramentas e signos. Portanto, o desenvolvimento não é um processo solitário, mas um caminho que começa no plano social e é reconstruído no plano individual.

Assim, Vigotski (1991) distingue claramente a função dos instrumentos materiais e dos instrumentos psicológicos, mas ressalta a complementaridade entre eles. O instrumento técnico atua sobre o ambiente externo, transformando a natureza; já o instrumento psicológico, sendo a linguagem o mais poderoso deles, atua sobre o próprio sujeito, organizando seu pensamento e comportamento.

Então,

[...] a analogia entre signo e instrumento, bem como o fato de que ambos servem para mediar a atividade humana, não significa, entretanto, que se possa considerar esses conceitos sinônimos ou que se possa considerá-los permutáveis. Em sua essência, o uso de signos e o uso de ferramentas são fenômenos qualitativamente diferentes. [...] O instrumento está orientado para o exterior, deve provocar transformações no objeto. O signo está orientado para o interior, deve provocar transformações no próprio sujeito (VIGOTSKI, 1991, p. 106).

O trabalho, para Vigotski, não é apenas o ato de usar uma ferramenta para construir algo, é a atividade de usar a ferramenta e, ao mesmo tempo, de usar a linguagem para planejar essa ação, coordená-la com outros e internalizar o conhecimento sobre o processo. A formação da consciência, portanto, emerge dessa dupla mediação.

A ideia de que o trabalho colaborativo é, na sua essência, trabalho em conjunto ressoa profundamente com a teoria histórico-cultural, quando fala das funções psicológicas superiores que emergem primeiramente no plano social para depois serem internalizadas no plano individual.

Portanto,

A essência do desenvolvimento humano reside na alteração das formas de atividade, e é a atividade social, a atividade conjunta, que constitui o motor primário desse processo. O homem transforma a natureza através da produção social, e essa produção social é, fundamentalmente, um ato coletivo. Ao alterar o mundo objetivo, o homem altera a si mesmo, e essa autotransformação é inseparável da transformação de suas relações sociais e da colaboração com os outros. O novo homem, no contexto da sociedade socialista, é precisamente aquele que se constitui por meio dessas relações de trabalho coletivo e da apropriação dos instrumentos e signos que a cultura disponibiliza através da interação. (VIGOTSKI, 1930, s/p.)

Assim, a essência da colaboração reside na dinâmica interativa dos agentes envolvidos, como demonstrado em vários dos estudos apresentados no capítulo 2.

Tendo em mente as proposições de Vigotski e dialogando com Sennett (2012), podemos salientar que a colaboração, em sua forma ideal, exige mais do que a simples presença de pessoas em um mesmo espaço. Ela demanda um engajamento ativo, onde as diferenças e até os conflitos podem ser produtivos. Para o autor,

A colaboração não se resume a um senso de comunidade harmonioso, nem ao consenso feliz entre os participantes. O que une os colaboradores é a negociação sobre as diferentes formas de alcançar um objetivo. A negociação é o que mantém as pessoas juntas: elas são obrigadas a ouvir umas às outras, a dar e receber críticas, a debater sobre o que é certo ou errado. Isso requer uma forma específica de solidariedade, que não é baseada na identificação com o outro, mas no respeito pelas diferenças e na capacidade de lidar com elas de forma construtiva. (SENNETT, 2012, p. 77).

Essa perspectiva de Sennett (2012) é importante para o contexto educacional, pois sugere que a colaboração entre professores não deve ser vista como uma utopia de harmonia perfeita, mas como um processo dinâmico de negociação e debate, o que de certa maneira também encontra eco nos estudos de Vigotski. Assim, os desafios pedagógicos, raramente têm uma única resposta correta. A colaboração, nesse sentido, se torna o espaço onde diferentes abordagens e saberes se encontram, permitindo a construção de soluções mais robustas e adaptáveis. A colaboração é um processo de diálogo ativo, onde o respeito pelas diferenças é a base para a criação de algo novo.

Outro ponto fundamental que Sennett (2012) explora é a necessidade de a colaboração ser praticada e aprimorada, e não apenas presumida. Ele argumenta que a habilidade de colaborar é uma competência que se desenvolve com o tempo e a prática, através da interação e da experiência.

A colaboração não é um estado natural do ser humano, mas uma prática que exige ser aprendida. Para colaborar, as pessoas precisam desenvolver a capacidade de ouvir ativamente, de expressar suas ideias com clareza e de compreender as perspectivas dos outros. Isso não acontece por magia; é uma habilidade que se aprimora por meio da repetição e da reflexão, no contexto de uma prática compartilhada. É na experiência real de trabalhar juntos, de cometer erros e de encontrar soluções, que as pessoas realmente aprendem a colaborar de forma eficaz. (SENNETT, 2012, p. 121).

Isto posto, Sennett (2012) reforça a ideia de que a colaboração no ambiente escolar não pode ser imposta por decreto. É uma cultura que precisa ser

cultivada, com espaços e tempos dedicados para que os educadores possam dialogar, planejar e refletir em conjunto, assim, tornando essa prática uma maneira de troca de conhecimentos e fazendo com que se torne um estilo de formação continuada entre os professores regentes e professores colaboradores.

Além disso, Sennett (2012) traz que a colaboração efetiva é um processo de escuta ativa, onde o foco se desloca da auto expressão para a compreensão do outro, assim, sugerindo que essa habilidade é a base para qualquer interação produtiva.

A habilidade de escutar é o eixo da colaboração. Para ouvir, você precisa suspender, por um momento, seu próprio ponto de vista para tentar entender o do outro. A escuta ativa cria um espaço para que as pessoas possam pensar juntas, em vez de simplesmente falar uma com a outra. Isso não significa que você irá concordar com tudo que o outro diz, mas que irá dedicar a ele a atenção e o respeito necessários para que o diálogo se torne produtivo. A colaboração começa quando somos capazes de ouvir verdadeiramente, e não apenas de esperar nossa vez de falar. (SENNETT, 2012, p. 115).

Além da escuta, Sennett (2012) destaca que a colaboração é um processo de reconhecimento mútuo, assim, o sucesso do trabalho em conjunto depende da capacidade dos indivíduos de reconhecerem a contribuição uns dos outros, valorizando suas diferentes habilidades e perspectivas. Ou seja,

A colaboração bem-sucedida depende da capacidade dos indivíduos de se reconhecerem como pares, mesmo que possuam habilidades ou saberes diferentes. Esse reconhecimento mútuo não se dá de forma automática, mas é o resultado de uma interação onde as contribuições de cada um são valorizadas. É a sensação de que 'você está aqui comigo, e sua contribuição é importante' que solidifica a parceria. A colaboração verdadeira floresce quando as pessoas sentem que suas vozes são ouvidas e que suas ideias são levadas a sério. (SENNETT, 2012, p. 143).

Essa ideia é particularmente relevante para o contexto escolar, pois a formação continuada pode ser um espaço para os educadores, com suas diferentes experiências e saberes, se reconhecerem como pares. A colaboração permite que um professor de matemática reconheça a expertise do professor de arte, e vice-versa, criando um ambiente onde a interdisciplinaridade e a troca de saberes se tornam mais orgânicas.

Ampliando o debate teórico até então empreendido neste capítulo, sentimos a necessidade de desvelarmos, ou ao menos tentar, o significado das duas palavras-chave desse subcapítulo: *Trabalho e Colaborativo*.

Retomamos, então, à pergunta inicial: Trabalho Colaborativo, o que significa esta expressão? Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.34),

O Trabalho Colaborativo é uma parceria de trabalho entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, que necessita corresponsabilização no processo de ensino e aprendizagem, compartilhamento no planejamento, na execução e na avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, nos quais há alunos com deficiência.

Nessa mesma direção, concordamos com Capellini (2004); Rabelo (2012); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), quando trazem que a estratégia do ensino colaborativo, também conhecido como Coensino¹⁴, representa mais um meio de facilitar a inclusão escolar dos alunos com indicativo à Educação Especial dentro de salas de aulas comuns e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Esse método é empregado quando um professor de Educação Especial e um professor da classe comum¹⁵ optam por combinar suas habilidades: o primeiro trazendo estratégias pedagógicas e o segundo contribuindo com seu conhecimento de conteúdo, então juntos, são responsáveis pela concepção, implementação e avaliação das atividades conduzidas em sala de aula.

Inclusive, as características que melhor definem Trabalho Colaborativo são:

- Há dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como co-professores, sendo um o “educador geral” e o outro o “educador especial”;
- ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. O “educador geral” mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem;
- ambos devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos”, e não como “os meus e os seus estudantes” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, P. 34).

¹⁴ Como explicado no capítulo da Revisão de Literatura, optamos por utilizar o termo Trabalho Colaborativo.

¹⁵ Utilizamos o termo comum, pois o grupo de estudos e pesquisa em educação e inclusão – GEPEI, entende que a sala é comum, pois entendemos que é comum a todos.

Dito isto, quando adotamos a abordagem do Trabalho Colaborativo, os professores direcionam sua atenção não diretamente para indivíduo com indicativo à Educação Especial, o que ajuda a evitar a discriminação e a segregação. Nesse contexto, Marin e Braun (2013), ao discutirem o Plano Educacional Individualizado, destacam a importância do planejamento, implementação e avaliação conjunta pelos professores, envolvendo ações que atendam às necessidades de qualquer discente que requeira diferenciação no ensino, de forma contextualizada em relação às atividades desenvolvidas para a turma.

Assim, é relevante ressaltar que as pesquisadoras enfatizam os benefícios do ensino colaborativo ao mencionarem a mediação compartilhada em sala de aula:

[...] os docentes passam a refletir sobre suas práticas, enquanto tem a possibilidade de aprender, uns com os outros, novas formas de lidar com as situações de ensino que os desafiam, promovendo um olhar mais apurado sobre as necessidades do aluno, além da organização de um ambiente de ensino mais rico, garantindo, quando preciso, individualizações e adequações pedagógicas que promovam a aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 58)

De acordo com Mendes; Vilaronga e Zerbato (2014), a proposta do ensino colaborativo é fundamentada na abordagem social da deficiência, que reconhece a necessidade de mudanças na escola, inclusive nas atividades desenvolvidas na sala de aula comum, pois é nesse ambiente que os discentes passam a maior parte do tempo, tanto os matriculados em tempo parcial, quanto os matriculados em tempo integral, interagindo com seus colegas.

Nesse sentido, Santos (2023, p. 72), destaque que,

o trabalho colaborativo não se restringe em reunir um grupo de pessoas em prol de uma atividade. O fundamental neste trabalho é possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propõem uma cooperação de trabalho entre o professor da Educação Especial e da classe comum, suscitando estratégias e operacionalização do plano de ação/intervenção da instituição escolar. O desenvolvimento e a execução do trabalho colaborativo exigem planejamento e precisam ser analisadas quais são as barreiras que impedem o desenvolvimento desta proposta e que ações poderiam ser elaboradas para superá-las

Sobretudo, o Trabalho Colaborativo é uma parceria de trabalho entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, que necessita

corresponsabilização no processo de ensino e aprendizagem, compartilhamento no planejamento, na execução e na avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, nos quais há alunos com indicativo à Educação Especial (MENDES; VILLARONGA; ZERBATO, 2014).

Desse modo, o processo de colaboração no ensino define-se como “o trabalho conjunto de dois ou mais professores no sentido de darem respostas aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia a dia escolar” (COSTAS; CORREIA, 2012, p. 24), quando ambos precisam estar alinhados para que o Trabalho Colaborativo possa acontecer de fato, sem prejuízos ao protagonista do processo de ensino aprendizagem do discente com indicativo à Educação Especial.

Essa perspectiva nos permite compreender que a apropriação de conhecimento é uma atividade mediada, que ocorre através da criação de estratégias pedagógicas que facilitam a interação entre o objeto a ser aprendido e o sujeito que busca adquirir esse conhecimento. Outrossim, Santos (2023, p. 73) ressalta que,

[...] o trabalho colaborativo entre professores apresenta-se como uma importante estratégia pedagógica para proporcionar o acesso, a permanência e a saída com sucesso do estudante público- alvo da Educação Especial, pois a partir dessa parceria é possível oferecer novas condições para acesso ao currículo pelos estudantes com deficiência, além de proporcionar aos professores momentos de refletir e planejarem em conjunto levando em consideração as flexibilizações viáveis das atividades pedagógicas.

Portanto, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores colaboradores da Educação Especial são entendidas como as ações realizadas para mediar o conhecimento, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais acessível. Essas ações englobam o planejamento, os métodos de ensino, a criação de atividades, o suporte aos discentes e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos, dentre outras ações.

Essa linha de pensamento proporciona a compreensão de que esses indivíduos, como quaisquer outros, adquirem conhecimento por meio de ações mediadas. De acordo com Vigotski (1991; 2019), a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação. Posto isto, a mediação é a

metodologia essencial para entendermos o processo de apropriação do conhecimento. E mediação é uma das premissas centrais do trabalho colaborativo, como evidenciamos em nossa revisão de literatura.

Diante disso, o Professor Colaborador da Educação Especial precisa ter uma preocupação com as práticas pedagógicas, pois segundo Franco (2016), a prática pedagógica representa o empenho do professor em facilitar os processos de ensino e aprendizagem, de modo que os conteúdos curriculares sejam significativos para os alunos. Isso permite que o docente acompanhe o processo de aquisição de conhecimento, buscando apoio e organização na classe para que os indivíduos possam aprender uns com os outros.

Sendo assim, o docente colaborador da Educação Especial desempenha um papel importante, pois é capaz de facilitar, no contexto da sala de aula, a mediação entre as atividades propostas pelo professor regente, visando estabelecer caminhos inéditos para que o discente possa adquirir o conhecimento que foi proposto para ele.

Nesse sentido, o Professor Colaborador da Educação Especial auxiliará nas atividades propostas pelo professor regente, pois, de acordo com Vigotski (2016, p. 171),

É precisamente com o “auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada”, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento. [...] “os problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento” e estão vinculados à projeção desse adolescente na vida cultural, profissional e social dos adultos são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes que tornam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento.

Para o atendimento dos alunos da Educação Especial, o município de Vila Velha-ES conta com dois tipos de profissionais para garantir o processo de aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos que estão matriculados nas Unidades de ensino deste município, que são eles: o Professor Colaborador e o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Sobre isso, a Educação Especial, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Rede de Ensino de Vila Velha-ES elaborada em 2023, está organizada baseada em três vertentes de atuação: o Atendimento Colaborativo, o Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento em Sala Bilíngue. Essa política trabalha em favor da consolidação de uma escola inclusiva.

Para a garantia de uma escola inclusiva, baseada nos documentos norteadores da Educação Especial e Inclusiva, como por exemplo, a Resolução 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Secretaria Municipal de Educação do município de Vila Velha-ES garante “o atendimento escolar desses alunos” com “início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie [...] a necessidade de atendimento educacional especializado” (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA REDE DE ENSINO DE VILA VELHA-ES, 2023).

Ainda de acordo com as Diretrizes do município, tal organização alcança ainda a necessidade de:

I - Prover professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, II – Permitir flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos [...] em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Ainda se faz necessário o suporte a serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial;
b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente;
d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores.

Seguindo, a Prefeitura Municipal de Vila Velha-ES, buscando garantir uma Educação Inclusiva de qualidade para todos os alunos com deficiência, consolidando uma Escola Inclusiva, pela via da Secretaria de Educação,

cria e faz funcionar, no ano de 2005, o Núcleo de Educação Especial, segmento da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que orienta, organiza e propõe as ações destinadas a atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no Sistema Municipal de Ensino. O trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação Especial (NEE) perpassava duas perspectivas de atendimento: uma vertente de atenção didático-pedagógica e outra de cunho clínico e terapêutico. Atualmente, o NEE tem como principal objetivo orientar a comunidade escolar, atuando e apoiando, por meio de intervenção da equipe multidisciplinar, os processos de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas de educação básica (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA REDE DE ENSINO DE VILA VELHA-ES, 2023).

No documento supracitado, com a criação do Núcleo de Educação Especial, ressalta-se a importância deste espaço como sendo aquele que atua:

- a) na garantia de recursos humanos qualificados;
- b) espaço físico para realização do AEE;
- c) implementação de atuais diretrizes de atuação;
- d) consolidação de redes de apoio intersetorial aos processos de inclusão de alunos PAEE;
- e) articulação do trabalho pedagógico desenvolvido junto a alunos PAEE por meio de acessibilidade curricular, tecnologias assistivas, entre outros recursos disponíveis ao avanço da proposta (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA REDE DE ENSINO DE VILA VELHA-ES, 2023).

Certamente, ter este espaço para o atendimento multidisciplinar para os alunos com indicativo à Educação Especial é dizer que o município de Vila Velha-ES possui um investimento significativo em políticas públicas inclusivas, quando investe recursos para que esses discentes possam ter uma garantia de que estarão realizando um atendimento que poderá fazer diferença tanto na escola quanto em sua vida social fora da escola. Assim, concordamos com Rego (2002, p. 52), quando explica que,

Não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionará aos indivíduos a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas. Essa perspectiva teórica aponta claramente que o impacto da escolarização dependerá da qualidade do trabalho realizado. [...] a qualidade do trabalho pedagógico está, portanto, necessariamente, associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno.

Com isso, o papel da Educação Especial no município de Vila Velha-ES, ao menos no contexto legal, está de acordo com a perspectiva de educação inclusiva implementada, no Brasil, desde a década de 1990, tendo como referência a Declaração de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ambas norteadoras de um amplo movimento de Educação para todos, o que não quer dizer que não existam problemas e/em processos inacabados, mas teoricamente coadunam com tais prerrogativas legais.

Tal perspectiva busca as condições necessárias ao pleno desenvolvimento da cidadania e participação social por meio do acesso e da garantia do direito à educação, no qual o sujeito com indicativo à Educação Especial tem total direito (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA REDE DE ENSINO DE VILA VELHA-ES, 2023).

Baseando-se no texto da Resolução CNE/CEB 02/2001 o município, diante da normativa nacional, que orienta os atendimentos aos indivíduos com indicativo à Educação Especial, institui na resolução/CME 76/2022, as seguintes orientações:

Art. 5º A Educação Especial oferta Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três vertentes de atuação: I – na sala de aula do ensino comum, por professor de Educação Especial em colaboração com o professor regente. Essa atuação refere-se à intervenção pedagógica, na construção de caminhos alternativos ao currículo para o atendimento aos alunos Público-alvo da Educação Especial; II – em sala de recurso multifuncional, no contraturno de escolarização, por professor de Educação Especial. Essa atuação refere-se ao atendimento complementar/suplementar ao currículo escolar; III – em sala bilíngue por professor de língua brasileira de sinais (LIBRAS), professor bilíngue e/ou professor tradutor intérprete onde a LIBRAS é utilizada como língua de instrução (primeira língua), e o português escrito como segunda língua (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA REDE DE ENSINO DE VILA VELHA-ES, 2023).

Dessa maneira, para atuação tanto na Sala de Recursos Multifuncionais quanto no Trabalho Colaborativo, a contratação deste profissional acontece por meio de concurso público ou por processo seletivo simplificado, denominado como Designação Temporário - DT. Em ambas as contratações, os editais informam as atribuições do Professor de Educação Especial, que precisamos reafirmar:

a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as

necessidades específicas dos alunos Público-alvo da Educação Especial;

b) elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

c) organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

d) 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;

e) estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

f) orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

g) ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

h) 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;

i) em casos de deficiências múltiplas, o profissional da área prestará atendimento a esse público, mediante avaliação da sua necessidade, apoio de técnicos de outras áreas da deficiência e da Secretaria de Educação;

j) realizar Atendimento Colaborativo em sala de aula regular, no turno de matrícula do aluno, concretizado por meio de acompanhamento pedagógico e adequação curricular para atendimento às necessidades específicas do aluno (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA REDE DE ENSINO DE VILA VELHA-ES, 2023. Grifo nosso).

Como podemos reparar, as atribuições de ambos os profissionais têm as mesmas funções, somente na letra 'J', aparecem as atribuições do Trabalho Colaborativo, com isso, será dentro da escola, em sua organização pedagógica, que este profissional concursado ou DT, será encaminhado ou para a Sala de Recursos Multifuncionais ou para atuar no Trabalho Colaborativo.

É importante destacar que, além das atribuições citadas, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI), o professor do Atendimento Educacional Especializado, tem como atribuições:

- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem

a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2008).

Diante disso, a parceria entre o Professor do AEE e do Professor Colaborador neste processo, é de suma importância para que o discente com indicativo à Educação Especial possa ter acesso aos benefícios que a Educação Especial determina em suas legislações específicas em uma perspectiva inclusiva.

Em suma, Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), no que se refere aos serviços de apoio pedagógico do Professor Colaborador que atua na sala de aula comum, a esse serviço, o profissional da Educação Especial tem atuação colaborativa com o professor regente. Esta atuação equivale a uma parceria direta entre os professores da classe comum e da Educação Especial e, nesta parceria, os profissionais dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino (SANTOS, 2023).

Dando continuidade às nossas reflexões, destacamos a importância da cultura, do desenvolvimento da linguagem, dos instrumentos sociais e das interações entre os sujeitos para o processo de ensino e aprendizagem humana, para que assim, possamos pensar nas interações pedagógicas e seus processos inclusivos, temática deste trabalho, no que tange ao Trabalho Colaborativo em Educação Especial dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino no município de Vila Velha-ES.

Sobre isso, concordamos com Ferreira e Guimarães (2003, p. 17) quando salientamos que, “um dos desafios da educação é construir, através de processos educativos, e, neles mesmos, formas solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os homens”.

Para tanto, faz-se necessário, nessa construção dialógica, trazer os conceitos de Inclusão, de Escola Inclusiva, de Educação Especial e de Educação Inclusiva pela perspectiva histórica e cultural de Vigotski e seus interlocutores, para que assim, possamos pensar no Trabalho Colaborativo da Educação Especial que acontece no município de Vila Velha-ES e demais espaços escolares.

Abordar estas categorias (Inclusão, Escola Inclusiva, Educação Especial e de Educação Inclusiva) justifica-se pela necessidade percebida enquanto Professor Colaborador na escola em que exerço esta função e, a seguir, trago uma breve explicação do meu olhar enquanto pesquisador e professor colaborador do porquê faz-se necessário abordar sobre essas questões:

- a) Sobre Inclusão: alguns professores regentes demonstram certo desconhecimento e até mesmo, resistência de/como trabalhar com o sujeito com indicativo à Educação Especial em seus componentes curriculares, quando o professor colaborador fica responsável por toda interação pedagógica e os processos inclusivos destes alunos;
- b) Sobre Escola Inclusiva: para que a escola seja de fato inclusiva, é necessário que todas as pessoas que estão responsáveis pelo processo de escolarização destes indivíduos, enxerguem que o discente com indicativo à Educação Especial seja capaz de aprender e se desenvolver e que a escola seja o local mais apropriado para isto.
- c) Sobre Educação Especial e Educação Inclusiva: alguns professores não sabem que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis e etapas da educação básica, dificultando assim, a educação inclusiva do sujeito com indicativo à Educação Especial. Entender essa diferença é importante para que possamos pensar em novas/outras possibilidades de ações no que tange o processo inclusivo deste alunado.

Assim, entendemos que a interação é um dos principais elementos para que as questões pedagógicas aconteçam de fato, portanto, todos os envolvidos precisam estar alinhados, planejando, interagindo, dialogando, compartilhando conhecimentos, tornando o processo inclusivo dos discentes com indicativo à educação especial efetivo e de qualidade no âmbito escolar.

A ideia de inclusão é muito mais ampla do que simplesmente trazer o indivíduo para a escola comum, implica, dar uma outra lógica à escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade do educando algum estar fora dela e de seus processos educativos serem descartados, pois, “o significado de inclusão não se resume ao acesso, mas também a permanência desses educandos no

ensino regular, o que é primordial e deve ser alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico, entre outros” (PALHARES; MARINS, 2002, p. 49).

Ainda sobre este aspecto, Palhares; Marins (2002, p. 58), nos explicam que,

Sabe-se que não se melhora a qualidade do ensino considerando somente a sala de aula e seus agentes ou outro espaço isoladamente, essa melhoria de um conjunto articulado de mudanças, as quais devem ser sustentadas pelo poder público. Em suma, as mudanças educacionais dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores. A adoção dessa perspectiva de análise da política educacional justifica, portanto, o fato de o sistema de ensino ter sido objeto deste estudo.

Além disso, a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, portanto, exige a proposição e o reconhecimento de todas as diferenças que culminariam com um novo modo de organização do sistema educacional que vai muito além da mera escola em si, necessitando, pensarmos na escola com um todo, quando todos os alunos são sujeitos que precisam ser incluídos no processo para que tudo isto tenha sentido e significado na esfera educacional.

Ou seja, uma escola inclusiva, que reconheça e valoriza as diferenças em toda magnitude, assim, Bueno (2001, p. 27), diz que “a inclusão concreta deve servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática”.

Neste caso, é necessário que os profissionais da educação, antes de realizar qualquer ação diante do sujeito com indicativo à Educação Especial, conheçam suas características principais que estão para além de sua condição enquanto pessoa com deficiência, pois ele não deve ser visto com uma pessoa que tem determinada deficiência, por exemplo, mas sim como alguém capaz de aprender, se desenvolver e fazer parte do meio em que vive (DIAS, 2020).

Por isto, de acordo com Candau (2002), a escola está chamada a ser, nessa perspectiva, mais que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, mas um espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens. A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo.

Esta análise trazida por Candau em relação à escola, é extraordinária, pois, nos faz pensar o quanto tudo isso implica, no sentido positivo da palavra, no quão grandioso é o ambiente escolar e tudo que pode proporcionar para os discentes que estão em processo de aprendizado, desenvolvimento, escolarização e, principalmente, em processo de inclusão, por isso, tomamos a liberdade de dialogar com algumas palavras trazidas pela autora tangenciando o Trabalho Colaborativo realizado nas escolas comuns pelos professores colaboradores da Educação Especial. Pois, acreditamos e defendemos que

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia, nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento [...] (NÓVOA, 2002, p. 60).

Portanto, quando pensamos no Trabalho Colaborativo das pessoas com indicativo à Educação Especial no dia a dia da escola, é necessário a articulação com diversos fatores para que esse trabalho aconteça, e por isso, precisamos transformar nossa prática pedagógica, e assim, as características da escola trazidas por Candau, nos traz a possibilidade da interação pedagógica para que o processo inclusivo aconteça de fato.

Nesse sentido, levando em consideração o objetivo deste trabalho, que é compreender qual o papel do Professor Colaborador da Educação Especial na sala de aula comum no município de Vila Velha-ES, acreditamos que, o

[...] desenvolvimento humano se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vigotskiano, segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto, não há que se esperar desenvolvimento para que se ensina; há que se ensinar para que haja desenvolvimento (MARTINS, 2009, p. 100).

Em outras palavras, quando pensamos no Trabalho Colaborativo dos discentes com indicativo à Educação Especial, é importante levar em consideração que o professor que realiza esse trabalho colaborativo esteja pautado em prerrogativas inclusivas para que não haja atropelos em seu processo, ou seja, é necessário que seu fazer docente tenha embasamento teórico sólido e condizente com a realidade tanto do discente quanto do seu Trabalho Colaborativo, pois, por educação, Vigotski entende não apenas o desenvolvimento do potencial do

indivíduo, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana a partir da qual o homem emerge (VIGOTSKI, 1996).

Assim, a escolha pelos estudos em uma perspectiva histórica e cultural, dialogando essencialmente com Vigotski (1991; 1996; 1997; 1999; 2000; 2010 e 2016) e seus interlocutores, se deu por entender que esse teórico preconiza a importância da constituição do ser humano pelo outro e através do outro, para que, assim, possamos, com as diferentes características, particularidades e peculiaridades de cada um, nos tornar pessoas capazes de entender que, independentemente de características físicas, mentais ou sensoriais, possamos ser vistos para além de nossa condição enquanto pessoa com ou sem deficiência.

E, para complementar este pensamento, Góes (2002, p. 99) diz que,

[...] os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social- semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo.

Com o propósito de alcançar o objetivo deste estudo, fazendo menção à citação anterior, nos remeteremos ao Trabalho Colaborativo na Educação Especial, pois, para que o processo de aprendizado e desenvolvimento aconteça, nesta perspectiva requer que pensemos em diferentes dispositivos pedagógicos, mas, o principal deles é conhecermos o aluno que faz parte deste Trabalho Colaborativo, ou seja, de acordo com Vigotski (2016, p. 168),

Para assegurar o êxito do ensino e da aprendizagem, o mestre deve assegurar não só todas as condições do desenvolvimento correto das reações, mas, o que mais importante, uma atitude correta. [...] Em função disso o mestre deve sempre levar em conta se o material que ele oferece corresponde às leis básicas da atividade da atenção.

Então, é de suma importância que o professor colaborador conheça o sujeito com indicativo à educação Especial em toda a sua essência, não somente no que tange ao seu processo de aprendizado e desenvolvimento, mas também, seu contexto histórico, social e cultural, para que possa desenvolver seu planejamento pedagógico no intuito de potencializar suas funções psicológicas

superiores e, assim, não hajam falhas no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos ministrados e não o reduza a um mero número de CID¹⁶.

Nesse movimento, o autor salienta que,

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. [...]. Afinal, a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 1998, p. 101).

Por isso, de acordo com Moll (1996, p. 3), os “processos psicológicos superiores se desenvolvem nas crianças por meio de emersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as formas”.

E, ao considerar que o sujeito com ou sem deficiência aprenda e se desenvolva na interação que estabelece com os outros que estão ao seu redor e por meio de outras culturas, ressaltamos que, pensar no Trabalho Colaborativo na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva nos faz refletir sobre o desenvolvimento psicológico das funções psicológicas superiores dos discentes que fazem parte do grupo de sujeitos com indicativos à Educação Especial, por isso, destacamos algumas delas:

Percepção, que de acordo com Vigotski (1998, p. 15), “umas das características particulares da percepção do homem adulto é que nossas percepções são estáveis, ortoscópicas; a outra é que nossas percepções têm sentido”.

Com isso, ao pensarmos nos alunos que estão em processo de escolarização, em sua fase enquanto criança e/ou adolescente, que não atingiram sua fase adulta, essa percepção ainda está em construção, portanto, o papel do professor colaborador do discente com indicativo à Educação Especial precisa levar em

¹⁶ De acordo com o site star.med.br CID é a Classificação Internacional de Doenças (CID) representa um padrão global para a identificação de problemas de saúde e doenças e foi desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A CID oferece um código e uma linguagem comuns para o registro, análise e interpretação de informações de saúde.

consideração essa questão, para que não atrapalhe o desenvolvimento psicológico deste aluno, porque,

Nas fases iniciais do desenvolvimento a percepção está ligada imediatamente à motricidade, que constitui apenas um dos momentos do processo sensório-motor integral e que, somente paulatinamente, com os anos, começa a adquirir uma notável independência e a liberar-se dessa conexão parcial com a motricidade (VIGOTSKI, 1998, p. 27).

Outra função psicológica superior de extrema importância neste processo de aprendizado e desenvolvimento é a memória, pois, ainda de acordo com Vigotski (1998, p. 39), “uma série de observações mostram, de fato, que a memória é extraordinariamente forte na infância e que com o desenvolvimento da criança vai se debilitando cada vez mais”.

Rigorosamente falando, sobre esta questão, o papel do Professor Colaborador é de trazer novas/outras possibilidades de ações no intuito de desafiar o discente em suas potencialidades, para que assim, o sujeito com indicativo à Educação Especial possa ter sua memória estimulada e não debilitada. Diante disso, concordamos quando Vigotski (1998, p. 42) nos esclarece que,

A criança que memoriza com a ajuda do material auxiliar organiza a operação num plano distinto da que o memoriza de forma imediata, porque da criança que utiliza signos e operações auxiliares não se exige tanto a memória ou a habilidade para criar novas conexões, para criar uma nova estrutura, mais que possua uma imaginação rica, às vezes uma forma de pensamento desenvolvida, ou seja, certas qualidades psíquicas que na memorização imediata não desempenham um papel importante.

Salienta-se ainda que, precisamos levar em consideração a função psicológica superior que tange ao pensamento do estudante que está em processo de aprendizado e desenvolvimento, inclusão, escolarização. Sobre esse aspecto, Vigotski (1998, p. 76), enfatiza que,

O que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema de atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento. Isso também está estreitamente relacionado à ideia de intelectualização de todas as outras funções, ou seja, suas variações dependem de fato de que uma determinada fase do pensamento leva à atribuição do sentido destas funções, de que a criança começa a se comportar racionalmente para com sua atividade psíquica.

Notadamente, para complementar o sistema de atividade das funções psíquicas dos sujeitos com indicativo à educação especial, é importante o que diz sobre a

imaginação desses estudantes. Sobre a imaginação, Vigotski (1998, p. 107), acresce que,

A principal diferença entre a imaginação e as demais formas de atividade psíquica humana consiste no seguinte: a imaginação não repete em formas e combinações iguais expressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas.

Em meio a essas argumentações acerca das funções psicológicas superiores dos estudantes que são atendidos pelo Professor Colaborador nas escolas comuns, para o autor, a linguagem corresponde à função psicológica superior mais importante para o desenvolvimento do ser humano, pois, como destaca Jobim e Souza (2001, p. 24), “é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida”.

Concomitantemente, de acordo com o exposto, cabe reconhecer que a transformação da linguagem pura em discurso se dá no momento em que esse sujeito estabelece contatos coletivos com outros sujeitos que estão ao seu redor, com isso, o papel das relações interpessoais é de suma importância para que o sujeito se aproprie do conhecimento produzido e se desenvolva, já que “as funções psíquicas superiores criam-se no coletivo” (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

Isto é, o contato com o outro pela via da linguagem (para além da fala) é um dos balizadores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, imaginação, memória, emoção, percepção, dentre outras), pois, de acordo com Góes (2002, p. 102-105),

[...] as crianças com deficiência [...] podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém, aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura. Isso não quer dizer que, na deficiência mental ou em certas instâncias de deficiência, o indivíduo chegará a ter, certamente, capacidades iguais às dos que não apresentam essas condições, dos considerados normais; quer dizer, entretanto, que não há limites predeterminados do que ela irá atingir, e que as metas não podem ser subestimadas. [...]. O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal.

Diante desta afirmativa, novamente se faz presente o papel do outro, o Professor

Colaborador, pessoa mais capaz¹⁷ para mediar o processo de aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos que estão sob sua mediação pedagógica, junto com o professor regente, construindo atividades condizentes com o seu nível de conhecimento para aquele momento em que se encontra, e pensando novas aquisições, novos conhecimentos para além daqueles que já domina, pois para Góes (2000, p. 12), “a construção do funcionamento do ser humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo revoluções”.

Evoluções e, sobretudo, revoluções são os principais fatores que o profissional que atua com esses sujeitos precisa levar em consideração quando estiver mediando, tanto o processo educacional do sujeito quanto os outros fatores importantes para sua escolarização, aprendizado, desenvolvimento e, principalmente, seu processo de inclusão, desafiando-o a todo momento para que suas funções psicológicas superiores evoluam e, assim, atinja a revolução necessária para o que foi pensado para eles.

Vale ressaltar que para Vigotski (2016, p. 284), o ser humano pode sofrer um processo de educação e reeducação durante toda sua existência, pois, para o autor,

Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio.

Sendo a linguagem de extrema importância para o desenvolvimento do sujeito, então, podemos dizer que é por meio da interação com o outro, daí a importância das relações interpessoais, que o estudante aprende e tem acesso ao conhecimento produzido pela sociedade, ao mesmo tempo em que se desenvolve. Sobre isso Vigotski (2016, p. 22), ressalta que

¹⁷ A concepção de um ser *mais capaz*, na perspectiva de Vigotski, refere-se a um indivíduo, seja um adulto, um colega mais velho, um professor que detém um conhecimento ou habilidade mais avançados em relação ao aprendiz. Assim, o papel desse mediador é crucial para impulsionar o desenvolvimento, fornecendo o suporte necessário para que o aprendiz possa atingir um patamar superior de conhecimento ou habilidade que, sozinho, ele ainda não seria capaz de alcançar.

[...] desenvolvimento é transformação qualitativa pela e também na cultura do que é neurobiológico, a deficiência não é uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação, os quais diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua manifesta e pode suportar para ser interpretada.

Vigotski (1991) evidencia que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando o sujeito interage com outras pessoas em seus ambientes e quando em cooperação com seus pares, pois, o autor defendia que o processo de ensino e aprendizado de uma criança, dependia de um processo de análise e participação da atividade social, ou seja, o sujeito precisa estar envolvido na atividade para que sua apropriação seja completa.

E para isso, é importante que o profissional da educação que atua diretamente com este sujeito com indicativo à Educação Especial tanto na sala comum quanto no Trabalho Colaborativo, crie novas/outras possibilidades para a aquisição desse conhecimento, tornando-o o mais interessante possível para que não seja um processo traumatizante para ele, com isso, a adaptação por meio de estratégias metodológicas diferenciadas como: jogos, materiais mais lúdicos, poderá ser uma estratégia apropriada para o processo educacional do Trabalho Colaborativo desse estudante, como demonstrou o estudo de Santos (2023).

Nesse movimento, Vigotski (1991, p. 97), diz que, “a zona de desenvolvimento iminente define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão”, ou seja, essas funções que estão em processo de amadurecimento ainda precisam de auxílio de um adulto ou de um colega mais capaz para auxiliá-lo na apropriação de determinado conhecimento, o que também é função do professor regente e colaborador.

Como é destacado por Vigotski, a linguagem, a mediação, o jogo e o ato do brincar, criam uma zona de desenvolvimento iminente no sujeito. Para Vigotski aquilo que já conseguimos realizar sem a ajuda de outras pessoas é o que se pode chamar de desenvolvimento real, ou seja, é aquilo que já foi internalizado

pela pessoa. Entretanto, aquilo que ainda não dominamos totalmente, mas conseguimos realizar com a ajuda dos outros (criança ou adulto) que estão ao nosso redor, pode ser definido como zona de desenvolvimento iminente, proximal ou imediato, dependendo da tradução.

Nas palavras de Vigotski (1991, p. 97-98),

[...] a zona de desenvolvimento proximal [iminente] é 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. [...]. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão. [...]. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal

Complementando com os estudos de Prestes (2014, p. 343), salientamos que

Vigotski vai dizer de uma teoria de duplo nível, Zona de Desenvolvimento Real é aquele estado quando a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. E o outro nível é a “Zona de Desenvolvimento Iminente” que está no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível, é disto que Vigotski está dizendo. O desenvolvimento humano é imprevisível ele está no campo das possibilidades. Ninguém controla esse desenvolvimento. É um grande equívoco falar de um nível potencial.

Para que o discente então aprenda e desenvolva, tanto as questões que envolvam aquisição do conhecimento quanto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, até aqui, foi possível perceber a importância que o meio exerce nesses fatores, portanto, para que tudo isso tenha resultados exitosos pensados para esse sujeito, precisamos pensar também no processo de internalização, outro conceito que Vigotski traz e que Evans (2016, p. 79) ressalta ser:

[...] a internalização da aprendizagem [...] é demonstrada por meio da capacidade de transferir a aprendizagem para novas situações. Esse processo de generalização indica a abstração de regras e o começo do desenvolvimento da consciência interna e do funcionamento cognitivo superior.

A partir do entendimento acerca da internalização, precisamos compreender que

as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social, portanto, não são inatas. Assim, o desenvolvimento mental humano não é dado, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana.

Diante disso, Vigotski (2000, p. 27), ressalta que “todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente”, por isso, é de suma importância que o sujeito com indicativo à Educação Especial esteja incluído em todos os processos educacionais, em todas as atividades propostas, sempre junto com o outro, nunca isoladamente, fazendo parte do meio, pois, de acordo com Vigotski (2010, p. 698),

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas.

Destacamos até aqui, de modo bastante enfático, a importância que o meio exerce na vida desses sujeitos, por entender que o processo de aprendizado e desenvolvimento é de extrema importância para que as funções psicológicas superiores do ser humano, por exemplo, sejam desenvolvidas de modo que, futuramente essas funções se tornem individuais do próprio sujeito.

Diante disso, defendemos que o professor precisa conhecer o sujeito, depois a sua particularidade e a partir disso, pensar em dispositivos de ação para o Trabalho Colaborativo, desafiando sempre os limites impostos por essa deficiência, sendo, o mediador entre o conhecimento que esse indivíduo já tem acumulado e os conhecimentos que ele precisará se apropriar para o contexto no qual ele está vivenciando no momento, não o contrário, pois concordamos com Vigotski (2016, p. 168), quando fala que

Para assegurar o êxito do ensino e da aprendizagem, o mestre deve assegurar não só todas as condições do desenvolvimento correto das reações, mas, o que mais importante, uma atitude correta. [...]

Em função disso o mestre deve sempre levar em conta se o material que ele oferece corresponde às leis básicas da atividade da atenção.

Daí a importância de o Professor, principalmente, em sua função colaborativa, ter um olhar atento às questões que envolvem as particularidades, singularidades e até mesmo as características desse discentes com indicativo à Educação Especial, pois de acordo com Vigotski (2010, p. 687),

As singularidades constitutivas das pessoas, de modo geral, as particularidades pessoais da criança, como que se mobilizam sob a forma de uma dada vivência e vão se acumulando para se cristalizarem nessa vivência, mas, ao mesmo tempo, tal vivência consiste não apenas na totalidade dessas particularidades pessoais da criança que, por sua vez, determinam como ela vivenciou esse acontecimento, mas se constitui também nos diferentes acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança.

Essas questões, e muitas outras, são essenciais para a reflexão por parte das pessoas que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, pois, a falta de informação por parte do profissional da educação que está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizado do sujeito, a maneira de transmitir qualquer informação equivocadamente para esse discentes em processo de aprendizado e desenvolvimento, pode influenciar todo o processo escolar, tanto negativamente quanto positivamente, pois “tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra, depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto à criança entende ou apreende a situação” (VIGOTSKI, 2010, p. 688).

Sendo assim, Vigotski (1997, p. 224), nos diz que,

[...] quando se formam coletivamente livres, podem incorporar-se a elas crianças com deficiência profunda e com diversos níveis de desenvolvimento mental. Esta é uma das condições fundamentais para a existência da coletividade. As coletividades compostas por crianças com distinto nível de deficiência são as mais frequentes, estáveis e duradouras.

Ainda assim, as atividades precisam ter sentido e significado, onde sirvam como mola para que alcance os objetivos da aprendizagem deste sujeito em processo de escolarização e inclusão, pois de nada adiantará atividades que não tenham um propósito de desenvolver suas potencialidades e que esse estudante possa aplicar esse conhecimento no seu dia a dia, e assim, o Trabalho Colaborativo aconteça.

Diante do exposto, o diálogo com Vigotski e seus interlocutores se mostra uma fonte inesgotável para o desenvolvimento e análise de nosso estudo, dada a abrangência e atualidade de seus escritos e o modo como enxergava os seres humanos para além das convenções tidas como *normais*.

Quer dizer, o autor nos ajuda a entender um ser humano para além dos conceitos biológicos, mas um ser humano que aprende, que ensina, que deixa marcas na sociedade ao mesmo tempo em que se apropria e internaliza marcas de outros sujeitos que passam por sua vida. E essas marcas podem ser positivas (potencializadoras do sujeito) ou negativas (impeditivas ao exercício pleno de sua existência).

Portanto, pensar o Trabalho Colaborativo dos sujeitos matriculados nas escolas comuns em diálogo com os estudos de Vigotski poderá nos auxiliar eminentemente para o alcance dos objetivos propostos para este estudo. Tendo em vista que, de acordo com o autor, “não se pode construir uma teoria e um sistema de educação somente sobre a base de bons desejos, como não pode construir uma casa sobre areia” (VIGOTSKI, 1996 p. 69).

Logo, o eixo teórico-metodológico traçado a partir das contribuições de Vigotski, especialmente no que tange à compreensão da constituição social do indivíduo e do papel mediador das interações na aprendizagem e desenvolvimento, revela um pilar fundamental para a análise do Trabalho Colaborativo no contexto escolar.

Assim, a afirmação de Vigotski (1996) sobre a impossibilidade de edificar uma teoria educacional sólida sobre meros *bons desejos* reflete como um alerta para ancorarmos nossa investigação em bases conceituais robustas. É nesse sentido que compreendemos o trabalho colaborativo não como uma prática isolada, mas como um processo dinâmico de construção conjunta de conhecimentos e estratégias.

A partir das reflexões, a seguir, iniciaremos a análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os professores colaboradores da Educação Especial do município de Vila Velha-ES, buscando identificar como as interações

e mediações vivenciadas no cotidiano escolar refletem os pressupostos teóricos aqui apresentados e se materializam na prática colaborativa.

3.2 PERCEPÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tendo em mente todas as questões, problematizações e análises teóricas realizadas até o momento, nos debruçamos agora nas análises das entrevistas realizadas com os sujeitos que aceitaram participar do estudo após os dados coletados no *google forms*, assim, quando perguntamos sobre as percepções acerca da Educação Especial e Educação Inclusiva, foi respondido:

Então, Thiago, essa pergunta, a gente estuda, mas na hora... A educação inclusiva ela necessita ser uma educação que a criança se sinta acolhida como o aluno que não tem uma necessidade especial, essa inclusão ela precisa acontecer como um tudo, porque às vezes a gente percebe que nem tudo a criança consegue, mas ela precisa ser uma educação que consiga alcançar a todos, em questão de atividade, em apresentações, fora da sala, em todo. Já a educação especial ela já é mais direcionada para olhar aquela criança especificamente, minha visão, tá, estou falando de mim, não estou falando cientificamente, a necessidade literalmente que a criança tem, das especificidades dela, e tem coisa que a gente percebe que é só aquela criança que ela pode fazer semelhante ao outro, mas que ela não vai conseguir um desenvolvimento cem por cento, então a educação especial ela precisa ter um olhar mais diferenciado, mais específico. (Minerva)

A fala apresentada pela professora Minerva aborda conceitos centrais relacionados à inclusão e à educação especial, destacando a importância de uma abordagem que valorize a singularidade de cada criança e promova um ambiente acolhedor para todos, pois segundo Vigotski (2000) “o desenvolvimento humano ocorre na interação social”, portanto, um ambiente social é fundamental para o aprendizado e a interação com diferentes pares, ou seja, colegas da escola, professores, familiares, dentre outros. É um contexto que potencializa o desenvolvimento do indivíduo. Assim, uma abordagem inclusiva pode criar oportunidades de interação que favoreçam o crescimento de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

Vale ressaltar que, cada sujeito possui potencialidades únicas, e o papel do professor é reconhecer e estimular essas potencialidades, sempre respeitando as diferenças que existem no meio em que estamos inseridos, pois “O ensino deve estar orientado para aquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas pode realizar com ajuda do outro” (VIGOTSKI, 2000).

Assim, a intervenção pedagógica que o professor colaborador da Educação Especial deve realizar é direcionar as habilidades próximas do desenvolvimento dos indivíduos com indicativo à Educação Especial, oferecendo o suporte individualizado, e sempre promovendo avanços que são necessários para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.

Continuando nossa entrevista o professor Gustavo, respondeu que:

Educação Especial e educação inclusiva? Aí agora [Inaudível]. Então, Educação Especial ficaria mais em torno de uma nomenclatura, que eu penso, não sei, eu posso estar errado, nomenclatura que determina o professor ali da educação especial, educação inclusiva incluir esses alunos no dia a dia da rotina, eu estou errado, não, né? [Risos] Não, assim, aí agora eu fiquei um pouco confuso, mas eu acho que é isso, educação... repete de novo a pergunta?

Da educação inclusiva é tentar incluir o aluno de acordo com a sua limitação dentro das aulas, entendeu? E a educação especial é algo voltado para mais no geral, assim, eu penso, de forma geral, assim, existe educação especial que forma o todo e educação inclusiva mais pontual eu acho, entendeu? Acho que é isso, posso estar errado [Risos] (Gustavo).

Gustavo nos revela uma compreensão inicial sobre as diferenças entre Educação Especial e Educação Inclusiva, marcada por incertezas e, em uma tentativa de distinguir esses conceitos, trouxemos uma explicação baseada em documentos legais que regem a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva:

A Educação Especial, conforme a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI), é definida como "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2015). Essa modalidade visa atender às necessidades específicas desses estudantes por meio de recursos, metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas, garantindo o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2015).

A Educação Inclusiva é um princípio que busca garantir o direito de todos à educação em condições de igualdade, promovendo a participação plena de estudantes com ou sem deficiência no ambiente escolar comum. Segundo a mesma legislação (BRASIL, 2015), ela

consiste em "uma abordagem que visa assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes na escola regular, promovendo adaptações curriculares, recursos e apoio necessários para atender às suas diversidades". A inclusão não se limita à presença física do estudante na sala de aula, mas envolve uma transformação nas práticas pedagógicas e na organização escolar para promover uma educação verdadeiramente democrática e acessível (BRASIL, 2015)

Percebemos que alguns professores ainda se confundem com os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, assim sendo, é fundamental que essas distinções estejam bem claras para evitar ambiguidades e garantir uma prática pedagógica de qualidade.

A fala de Gustavo nos chama a atenção para a reflexão do quão é importante, como profissionais da Educação, conhecer todas as nuances que envolvem a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva para garantirmos a qualidade da Educação, principalmente os documentos legais.

Segundo Florian (2008), a inclusão não se limita à simples inserção de estudantes com necessidades educativas especiais na mesma sala de aula; ela exige uma mudança estrutural na escola para garantir o direito ao aprendizado em condições equitativas, pois, a verdadeira inclusão implica uma mudança na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na organização institucional" (FLORIAN, 2008, p. 17)

Ainda nesta linha de raciocínio, quando falamos de inclusão, trazemos a fala da professora Olivia, que destacou a sua vivência, na infância, com uma colega com indicativo à Educação Especial e que residiram no mesmo município, em Pancas, na infância, no interior do Estado do Espírito Santo:

Então, eu sou de Pancas, eu sou da roça, eu tinha uma amiga, o nome dela era Cristiane, Cristiane não andava, e na roça não tinha isso, então a Cris sempre ficava naqueles tapetinhos de palha, eu via de longe, eu só podia ir na casa dela depois do almoço, e ela sempre brincava, e eu lembro que eu ficava tentando levantar ela, mexer e tal, e ela não tinha amiga, ela tinha eu, e ela não falava, e depois da minha vida mais velha, como adolescente eu fui percebendo que eu fui indo para escola, ela ficava lá, eu chegava da escola, e não tinha isso na escola, não tinha Pestalozzi, não tinha nada, a Cristiane ela cresceu debaixo de uma castanheira, naquilo ali a vó mudava, vinha, eu ia brincar, só que com o passar do tempo eu fui crescendo, fui tendo outras coisas, até era minha amiga, mas não era, mas hoje ela é da minha idade, mora em Pancas, não casou, e assim, eu tive isso,

como assim, era tão natural ela, e depois que eu fui entendendo o que era educação especial, o que era uma pessoa com deficiência, o que era as diferenças, o que era acolhimento, e eu lembro até hoje assim, tu arrastava ela, ela falava, anda, anda, e assim, a vó dela me explicava, a minha avó me explicava, e assim, foi uma amiga que eu vi que às vezes a gente não tem esse olhar de empatia, não entende, e foi a minha melhor amiga na infância, e assim, eu fui e fui conhecendo, aí teve a Pestalozzi lá depois de adulta, eu no magistério, demorou, que o movimento, não é, foi demorando, né? (Olivia)

A narrativa da professora Olivia destaca como uma infância marcada pela convivência com uma pessoa com indicativo à Educação Especial foi importante para o entendimento dela sobre as diferenças e como o papel do acolhimento na formação de seus valores foi marcado por esse sujeito com deficiência.

A vivência da professora Olivia é um exemplo claro de como o meio social atuou de maneira dinâmica, pois, como afirma Vigotski, "o desenvolvimento cultural é compreendido como constituição do ser social, de uma personalidade" (VIGOTSKI, 2006, p. 256).

Além disso, Vigotski (2004) destaca que o aprendizado é um processo social mediado por signos, símbolos e práticas culturais. A fala da professora Olivia demonstra essa mediação ao mencionar que sua avó explicava as diferenças de Cristiane, contribuindo para a internalização de conceitos relacionados à deficiência e ao acolhimento.

Essa troca cultural é fundamental para que a criança desenvolva uma consciência ética e social mais ampla, reconhecendo a diversidade como parte integrante da convivência humana, destacamos também o papel fundamental da avó para fazer essa mediação por meio da linguagem.

Diante disso, a professora Olivia ainda fala sobre:

É, a educação inclusiva é um movimento que começa pela família, escola, a educação especial para todos, só que a gente não consegue fazer esse trabalho sem estar alinhado com a direção, sem estar alinhado com a família, sem estar alinhado com os profissionais, e sem estar alinhado com a parte da educação da SEMED que é, por

exemplo, o núcleo a educação especial, quando a gente tem uma demanda que a gente precisa desse núcleo para dar aquele apoio, geralmente a gente tem que estar fazendo movimento, as ações, então a gente precisa ter um apoio para fazer esse movimento, não só a diretora, não só a pedagoga, não só a profissional, quem é o nosso apoio? Quem dá o nosso Norte? Quem que você busca quando passou da escola, você chegou no seu limite da escola, até onde você pode ir, só que a família está te pedindo mais, aonde você vai? (Olivia)

A professora Olivia explicita desafios cruciais na implementação da educação inclusiva, especialmente no que tange à importância da interação social e da colaboração para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos com indicativo à Educação Especial. Assim, ela inicia sua reflexão destacando o caráter multifacetado da educação inclusiva, abrangendo a família, a escola e a Educação Especial para todos. Essa visão tange à perspectiva Vigotskiana de que o desenvolvimento humano é intrinsecamente social, pois, para Vigotski (1998, p. 60),

Todo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é mediado por ferramentas e signos, e esses mediadores são internalizados através da interação social. A criança, ao interagir com outros indivíduos mais experientes, internaliza os instrumentos culturais e as formas de pensar que a sociedade lhe oferece, transformando suas próprias capacidades cognitivas.

Nesse sentido, a fala da professora enfatiza a necessidade de alinhamento entre diversos agentes como: direção, família, professor regente, professor da Educação Especial e órgãos da educação, como por exemplo, o núcleo de Educação Especial de Vila Velha-ES, pois, o núcleo de Educação Especial busca caracterizar os princípios e fundamentos que definem a atuação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema de Ensino comum do Município de Vila Velha-ES, para que a inclusão se concretize de forma eficaz.

Contudo, a ausência desse alinhamento, conforme expresso na dificuldade de obter apoio do núcleo especializado, demonstra um obstáculo à mediação necessária para atender às demandas dos discentes com indicativo à Educação Especial.

A professora enfatiza repetidamente a dificuldade de realizar o trabalho de inclusão de forma isolada: *só que a gente não consegue fazer esse trabalho sem*

estar alinhado com a direção, sem estar alinhado com a família, sem estar alinhado com os profissionais.

Essa perspectiva reforça a importância de ambientes educativos, quando todos os envolvidos no processo de aprendizado e desenvolvimento trabalhem em um objetivo único, que é a escolarização desses sujeitos de maneira que possam ter acesso aos conteúdos curriculares comuns a todos os estudantes.

Para isso, o trabalho do professor colaborador é essencial nessa mediação, pois, umas das principais características do trabalho colaborativo é quando ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. o *educador geral* mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Além disso, a teoria de Vigotski nos mostra que a inclusão não deve ser vista apenas como uma questão de acesso físico à escola, mas como um processo de mediação que favorece o crescimento cognitivo e social, ou seja, as práticas pedagógicas devem ser pensadas para garantir a inclusão em qualquer ambiente escolar.

Mas para isso, faz-se necessário que todos os envolvidos neste processo compreendam que, devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que “todos são nossos alunos, e não como os meus e os seus estudantes” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 34).

Assim,

A inclusão escolar implica uma mudança na concepção de educação, passando de uma lógica de segregação para uma lógica de convivência e participação plena. Isso requer professores preparados para lidar com a diversidade, adotando estratégias pedagógicas flexíveis e contextualizadas” (MANTOAN, 2003, p. 45).

Isto posto, Mantoan (2003) pontua a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam as diferenças desses sujeitos, pois “a escola

inclusiva deve promover ambientes onde todas as crianças possam aprender juntas, respeitando as singularidades e potencializando suas habilidades” (MANTOAN, 2003, p. 47), sabendo que, há dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como co-professores, sendo um o *educador geral* e o outro o *educador especial*.

Portanto, diante dos diálogos apresentados nesta categoria, podemos dizer que, a construção de uma escola inclusiva requer uma abordagem multifacetada, pois requer mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura escolar, pois,

A inclusão não é um apêndice, mas a própria essência da educação democrática, exigindo que a escola se reorganize para acolher e valorizar a singularidade de cada estudante, transformando-se em um espaço de pertencimento e aprendizado para todos (SILVA, 2020, p. 45).

Essa abordagem multifacetada implica, primeiramente, em uma revisão crítica das práticas pedagógicas tradicionais, pois, percebemos que os diálogos e as literaturas revelam a necessidade de transcender modelos homogêneos de ensino, que muitas vezes excluem ou marginalizam alunos com diferentes estilos de aprendizagem e desenvolvimento, ritmos e necessidades diferenciadas de aprendizagem. A implementação de metodologias ativas, a personalização do ensino e a valorização das múltiplas inteligências são passos fundamentais para garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja acessível e significativo para todos. Afinal,

A verdadeira inclusão pedagógica demanda uma ruptura com o ensino frontal e a adoção de estratégias que promovam a participação ativa, a colaboração e a autonomia dos estudantes, reconhecendo a diversidade como um recurso enriquecedor para o aprendizado (SOUZA, 2021, p. 78).

Adicionalmente, e de maneira inseparável das práticas pedagógicas, a transformação da cultura escolar é um pilar importante para a escola inclusiva, isso significa ir além da mera aceitação, promovendo uma cultura de valorização da diversidade, onde o respeito às diferenças seja o alicerce das interações e relações sociais, pois, a superação de preconceitos, a promoção de um ambiente acolhedor e a participação ativa de toda a comunidade escolar, os

estudantes, os pais, os professores e os funcionários, são essenciais para construir uma cultura verdadeiramente inclusiva que sustente as novas práticas pedagógicas.

Posto isto,

A cultura escolar inclusiva não se estabelece por decreto, mas pela responsabilidade coletiva de toda a comunidade escolar em (re)pensar a escola para que ela deixe de ser o espaço da homogeneidade e passe a ser o da heterogeneidade, uma instituição genuinamente aberta a todos (MANTOAN, 2003, p. 28) e, a verdadeira inclusão exige que o sistema como um todo se mobilize, construindo comunidades acolhedoras onde a diversidade é vista como um valor e um motor para a inovação pedagógica, e não como um obstáculo a ser superado (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Portanto, a construção de uma escola inclusiva transcende a simples formalidade da matrícula ou a implementação de adaptações pontuais. Conforme elucidado por Silva (2020), Souza (2021), Mantoan (2003) e Stainback; Stainback (1999), a cultura escolar inclusiva emerge como o elemento central que define e sustenta um ambiente verdadeiramente acolhedor. Essa cultura manifesta-se nas interações e na corresponsabilização de toda a comunidade escolar, incluindo discentes, educadores, famílias e funcionários, pelo sucesso de cada indivíduo.

Logo, a cultura inclusiva não é um conceito abstrato, mas um conjunto de práticas e valores que permeiam o cotidiano da instituição. Nesse sentido, uma abordagem concreta para nutrir essa cultura escolar inclusiva reside na implementação de práticas pedagógicas colaborativas. Já que, o ensino colaborativo, em que dois ou mais professores planejam e ministram aulas juntos, modela e fortalece o princípio da colaboração e do apoio mútuo. Ao promover um senso de pertencimento que ultrapassa as barreiras individuais e sociais, a escola se estabelece como um espaço onde a diversidade é valorizada e a aprendizagem é acessível a todos, consolidando-se como um ambiente genuinamente equitativo, inclusivo e multicultural.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No cenário educacional contemporâneo, a reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas se torna esclarecedora para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, compreender as metodologias adotadas em sala de aula, as estratégias de engajamento dos estudantes são fundamentais para identificar as áreas que demandam maior atenção. Nesse contexto, a análise das percepções e experiências dos profissionais da educação fornece informações valiosas para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes. Diante disso, para uma análise mais detalhada das perspectivas dos envolvidos, quando perguntamos sobre as práticas pedagógicas obtivemos as seguintes respostas:

então, hoje com os professores regentes não há diretamente porque hoje eu estou no AEE, então o que eu busco, eu busco SGE, que hoje ele é aberto e na verdade eu faço mesmo o meu diagnóstico com a criança, hoje no AEE, aí eu faço meu diagnóstico e percebo a necessidade que aquela criança tem e também a gente faz uma comunicação com as meninas que trabalham como assistente, que elas estão diretamente com a criança, aí quando eu tenho alguma dúvida, ele é assim, na sala ou ele aprende, comigo, um número menor de crianças é diferente, na sala de aula com vinte e cinco alunos é uma outra realidade, então o que eu faço, eu faço com a pedagoga, a gente senta e dialoga em alguns momentos e com a avaliação do aluno mesmo, lá na Serra é diferente, né, porque aí eu sou colaborativa então eu tenho contato direto com o professor regente. (Lília)

A fala da professora Lília, em sua perspicácia pedagógica, revela uma notável aproximação com os preceitos da zona de desenvolvimento iminente de Vigotski, pois ao afirmar *aí eu faço meu diagnóstico e percebo a necessidade que aquela criança tem*, a docente demonstra um esforço intencional em identificar não apenas o que o discente já consegue realizar de maneira autônoma, mas, e principalmente, aquilo que ele é capaz de alcançar com a mediação adequada da professora ou de outra pessoa mais capaz.

A prática de um diagnóstico que busca as *necessidades* do estudante para além do óbvio ecoa na compreensão de que o desenvolvimento não é um processo passivo, mas ativamente construído por meio das interações sociais, interações

com vários meios (ambientes) em que o sujeito está inserido. Desse modo, o papel do professor torna-se fundamental na promoção de ambientes que desafiem e apoiem, revelando as capacidades dos estudantes que, como destaca Freitas (2018, p. 75)

A avaliação do aprendizado deve ir além da simples verificação do conhecimento já adquirido, buscando compreender as capacidades em formação, ou seja, aquilo que o aluno é capaz de fazer com auxílio, o que nos permite traçar estratégias de intervenção que impulsionem o desenvolvimento de novas habilidades e competências. O diagnóstico pedagógico eficaz é, portanto, um mapa das potencialidades e não apenas das deficiências.

Portanto, ao perceber as necessidades do estudante, a professora Lília parece estar precisamente mapeando essa zona de desenvolvimento iminente, buscando compreender quais são os desafios que o estudante pode superar com o suporte necessário, pavimentando o caminho para um ensino mais significativo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral do discente.

Contudo, a garantia de que os indivíduos com indicativo à Educação Especial sejam contemplados com as adaptações necessárias transcende a responsabilidade de um único profissional, ou seja, o professor colaborador da educação especial, mas configura-se como um compromisso coletivo de toda a equipe escolar. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige que todos os envolvidos no processo educativo que são os gestores, os professores regentes, os professores colaboradores da educação especial, os coordenadores, e demais funcionários, compreendam seu papel fundamental na promoção de um ambiente acessível, acolhedor e inclusivo, como já enfatizamos diversas vezes.

Como também, não se trata de delegar tarefas, mas de compartilhar uma visão e atuar de forma integrada, reconhecendo que as diversidades de cada estudante demandam flexibilidade e criatividade nas práticas pedagógicas e nas intervenções que são realizadas para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado, assim sendo, Mantoan (2003, p. 28) diz que,

a inclusão não é um evento, mas um processo de transformação institucional e pedagógica que demanda a participação ativa e consciente de todos os membros da comunidade escolar. É um

compromisso ético e político que perpassa a concepção do currículo, a formação dos professores, a organização dos espaços e tempos escolares, e a relação com as famílias e a comunidade, visando garantir o direito de aprender de cada estudante, em sua singularidade.

Nesse contexto, a prática de colaboração se estende para além da sala de aula comum, permeando diferentes espaços e momentos da rotina escolar, conforme observado na experiência da professora colaboradora Lília. É evidente que em situações específicas, e de acordo com as necessidades educativas individualizadas do estudante, o trabalho colaborativo, junto com o professor colaborador da educação especial, pode manifestar-se em outros ambientes da escola, como na aplicação de provas adaptadas, na orientação de trabalhos avaliativos individuais ou em atividades que demandem um suporte mais direcionado.

Essa flexibilidade na atuação demonstra que a inclusão não se restringe a um único modelo ou local, mas se molda às demandas do estudante, buscando as melhores estratégias pedagógicas para que possa ser garantido o aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos com indicativo à educação especial.

Posto isso, vale ressaltar que

A colaboração em contextos inclusivos transcende a mera divisão de tarefas em sala de aula, estendendo-se para a criação de um sistema de apoio abrangente que pode envolver a atuação conjunta em diferentes espaços da escola. Isso inclui a preparação de materiais adaptados em laboratórios, o acompanhamento individualizado em salas de recursos, e até mesmo a aplicação de avaliações em ambientes mais tranquilos, garantindo que o estudante tenha as condições ideais para demonstrar seu conhecimento e habilidades (BRASIL, 2017).

Essa adaptabilidade e a mobilização de diferentes ambientes e profissionais para atender às necessidades educativas específicas dos indivíduos com indicativo à educação Especial são responsabilidades coletivas, pois ao reconhecer que as barreiras para a aprendizagem e desenvolvimento podem ser de naturezas diversas, a escola, por meio da colaboração de seus profissionais, precisa se organizar para oferecer os suportes necessários, promovendo não apenas a participação, mas o real engajamento e o sucesso de todos os estudantes em seu percurso educacional, pois, segundo Vigotski (1978, p. 90),

A característica essencial da aprendizagem é que ela engendra a área de desenvolvimento iminente; a aprendizagem desperta uma variedade de processos de desenvolvimento internos que são capazes de operar somente quando a criança está interagindo com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros.

Diante disso, podemos perceber que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos com indicativo à Educação Especial está ligado à interação social e à linguagem, tanto externa quanto internalizada, já que é a linguagem principal ferramenta de mediação entre o indivíduo e o mundo, pois de acordo com Vigotski (1987, p. 56) "Todas as funções psicológicas superiores são internalizadas como relações sociais, historicamente formadas e culturalmente específicas", na e pela linguagem.

Posto isto, partimos para a nossa segunda fala da professora que diz o seguinte:

a gente senta literalmente no PL¹⁸ e faz um planejamento, eu faço adaptação de atividade, adaptação e avaliação, aí eu faço com o professor regente, e aí é o contato, na escola que eu trabalho à tarde são quatro salas só, uma escola pequena, então eu faço atendimento em três salas, então eu consigo ter esse diálogo bem direto com o professor no PL deles, a gente senta e conversa e decide o que o aluno precisa. (Lília)

Quando a professora traz que *a gente senta literalmente no planejamento e faz um planejamento, eu faço adaptação de atividade, adaptação e avaliação, aí eu faço com o professor regente, e aí é o contato...* demonstra a essência da perspectiva Vigotskiana sobre o desenvolvimento cognitivo. Pois, para Vigotski, o aprendizado não ocorre isoladamente na mente do indivíduo, mas sim através da interação com outros e com os instrumentos culturais. No caso, a figura do profissional colaborador da Educação Especial que atua em conjunto com o professor regente, no planejamento, assume o papel de mediador.

Como explicitam Moll e Greenberg (1990, p. 321),

A mediação refere-se ao processo pelo qual as ferramentas culturais, incluindo a linguagem, os sistemas de numeração e as convenções sociais, são utilizadas para organizar e transformar a atividade mental. Os adultos, ou colegas mais capazes, frequentemente atuam como mediadores, auxiliando as crianças a internalizarem essas ferramentas e a desenvolverem funções psicológicas superiores.

¹⁸ Planejamento (PL) refere-se ao processo sistemático e intencional de organização e antecipação das ações pedagógicas.

Nesse sentido, a ação de planejar em conjunto, ou seja, professor colaborador da Educação Especial e professor regente, adaptar atividades e avaliações, configura-se como uma mediação intencional. O professor colaborador da educação especial, ao interagir com o professor regente, compartilha seu conhecimento, auxiliando na elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes para atender às necessidades específicas dos estudantes. Essa colaboração pode possibilitar que o professor regente internalize novas abordagens e desenvolva uma compreensão mais profunda das dificuldades e potencialidades de seus discentes.

Nesse sentido, devemos lembrar que para que esse planejamento ocorra de maneira proveitosa para ambas as partes, tanto o professor colaborador quanto o professor regente e para o estudante, as relações interpessoais na escola devem estar em harmonia, e não tanto conflitos entre professores, pois esse movimento atrapalha toda a estrutura organizacional do planejamento e a maneira de colocá-lo em prática, em ação.

Portanto, vale salientar que

O planejamento não é um ato isolado e individual, mas um processo de interação e construção conjunta, onde as relações interpessoais são a base para a sua efetivação. É um momento de troca, de negociação, de discussão de ideias e de superação de conflitos, onde o professor não é apenas um executor, mas um intelectual que reflete sobre sua prática e a transforma em um processo coletivo e solidário. (FRANCO, 2006, p. 115)

Assim, a estrutura da escola, que permite um contato próximo e frequente entre os profissionais, pode criar um ambiente propício para a colaboração e para a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às particularidades de cada estudante. A decisão conjunta sobre o que o discente precisa, fruto desse diálogo, reflete a valorização do conhecimento dos profissionais e a centralidade das necessidades do estudante com indicativo à Educação Especial no processo de planejamento, pois,

[...] a prática é uma ação consciente e intencional, que só se torna plena quando o professor tem autonomia e as condições necessárias para exercer sua criatividade, o que pressupõe um ambiente escolar livre de tensões e conflitos destrutivos. A escola deve ser um espaço onde as relações de poder sejam transparentes e onde a colaboração

e o diálogo prevaleçam sobre a competição e o individualismo. (FRANCO, 2006, p. 142)

Ademais, Gately jr. e Gately (2001) ressaltam que os professores de ensino geral e ensino inclusivo precisam compartilhar o trabalho coletivo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem à equipe; desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamentos, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes.

Prosseguindo com a análise dos dados empíricos, observamos a seguinte contribuição da Professora Luiza

Organizo minha prática pedagógica a partir das realidades de cada turma e suas características. Com pesquisa constante com especialistas em geral, até com neuropediatras, psiquiatras, psicólogos, APAE, enfim, toda a rede de especialistas que estejam voltados a evolução cognitiva e social das crianças consideradas especiais. (Luiza)

A afirmação inicial, *organizo minha prática pedagógica a partir das realidades de cada turma e suas características*, ecoa a ênfase do desenvolvimento individual no contexto sociocultural em que o sujeito está inserido.

Oliveira (2001, p. 25) traz que:

o desenvolvimento humano é um processo sociocultural. As funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento abstrato e a memória voluntária, têm sua origem nas interações sociais e são internalizadas pelo indivíduo ao longo de sua história. O contexto social e cultural, portanto, desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito e na forma como ele aprende e se desenvolve.

Nesse sentido, a prática pedagógica descrita pela professora regente demonstra uma sensibilidade e um olhar diferenciado para cada turma, pois possui uma dinâmica única, com suas próprias necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento. Ao adaptar o ensino às *realidades de cada turma e suas características*, o profissional reconhece a importância de considerar o contexto específico de aprendizagem e as particularidades dos discentes como ponto de partida para a intervenção pedagógica.

Trazemos também como ponto para análise a segunda parte da fala da professora, *com pesquisa constante com especialistas em geral, até com neuropediatras, psiquiatras, psicólogos, enfim, toda a rede de especialistas que estejam voltados a evolução cognitiva e social das crianças consideradas especiais*, demonstra a busca da professora por um diálogo constante com diferentes áreas do conhecimento e com profissionais especializados.

Essa postura reflete a compreensão de que o desenvolvimento de indivíduos com indicativo à Educação Especial demanda uma abordagem multidisciplinar e colaborativa, o que também encontra eco nas palavras de Góes (2000, p. 12) quando ressalta que,

a perspectiva histórico-cultural de Vigotski enfatiza a importância das interações sociais e da mediação na constituição do sujeito e no processo de aprendizagem. No contexto da educação especial, essa abordagem implica a necessidade de uma colaboração entre diferentes profissionais – professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros – para oferecer um suporte abrangente e adequado às necessidades específicas de cada criança.

A busca por conhecimento e a troca de informações com neuropediatras, psiquiatras, psicólogos demonstra um reconhecimento da complexidade do desenvolvimento infantil e a importância de diferentes olhares e conhecimentos para compreender e atender às necessidades educativas especiais. Essa rede de especialistas pode atuar como mediadora, oferecendo conhecimentos e estratégias que enriquecem a prática pedagógica e pode contribuir para o avanço cognitivo e social dos sujeitos com indicativo à educação especial.

Assim, dialogando com a fala da professora colaboradora Paulina esta nos traz o seguinte:

É, lá na escola eu sou professora colaboradora, então eu tenho acesso a plano de ensino desses professores. É, porque eles complementam e suplementam comigo, e a pedagoga que é da tarde é da manhã, então a gente tem um grupo, eu tenho um grupo com a pedagoga, que tem a diretora, e que tem a outra pedagoga que toma conta da outra parte, tudo que eu vou fazer eu posto lá, e por exemplo, vai ter provas trimestrais de 18 a 25, eu já pedi as provas, eu não vou adaptar a prova, mas eu vou adiantar aquela conteúdo, o que vai cair na prova eu vou adiantar no nível do meu aluno adaptado, para a professora, quando for fazer a prova adaptada ele já tenha mais ou menos noção do que vai cair. Aqui eu faço o que, a mesma coisa, o plano de ensino eu passo para as meninas, a prova eu passo para as meninas, e a gente tenta acompanhar, elas assim, sempre eu peço para nunca a

professora tomar posse do aluno, o aluno é da turma, o aluno é da escola, tem que participar do ensaio, de tudo, a gente sempre tenta fazer isso, só que a demanda é maior do que o que a gente tem de profissional Thiago, está muito difícil. (Paulina)

Quando a professora Paulina descreve a rotina *lá na escola eu sou professora colaboradora, então eu tenho acesso a plano de ensino desses professores... eu tenho um grupo com a pedagoga, que tem a diretora... tudo que eu vou fazer eu posto lá*, ilustra a escola como um palco de interações sociais, pois para Vigotski, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nesse intercâmbio com o outro e com o meio cultural, sendo que a organização do trabalho em equipe, com acesso compartilhado a planos e comunicação constante, é a materialização da construção coletiva do conhecimento e das estratégias pedagógicas realizadas nas escolas, não só com os discente, mas também com os docentes, pois

O desenvolvimento humano, é concebido como um processo que se dá na interação social. A criança se apropria dos instrumentos e signos da cultura, modificando sua forma de pensar e agir, através da participação em atividades conjuntas com pessoas mais experientes de seu grupo social. A escola, como instituição social e cultural, desempenha um papel crucial nesse processo, oferecendo um ambiente rico em oportunidades de interação e mediação simbólica. (OLIVEIRA, 2001, p. 57)

A prática descrita pela professora colaboradora, ao integrar-se do planejamento e à comunicação da equipe escolar, cria um ambiente satisfatório para essa interação e mediação. O acesso aos planos trimestrais¹⁹ dos professores regentes, quando o professor consegue, pois nem sempre estão disponíveis, de modo que nem todos os professores seguem os prazos para colocar os planos no sistema, muitas vezes deixando para alimentar o sistema somente no final do trimestres, o que gera um atraso nas informações que são importantes para o bom desenvolvimento das ações colaborativas entre os professores.

¹⁹ Um plano de aula trimestral é um documento pedagógico que organiza as atividades de ensino e aprendizagem para um período de três meses. Especificadamente, o do município de Vila Velha-ES. Ele detalha os objetivos de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem, os conteúdos a serem abordados, as metodologias de ensino que serão utilizadas, os recursos didáticos e os critérios de avaliação para verificar o progresso de ensino e aprendizagem dos alunos.

Outro ponto importante é quando a professora relata que *sempre eu peço para nunca a professora tomar posse do aluno, o aluno é da turma, o aluno é da escola, tem que participar do ensaio, de tudo*, isso reflete um princípio fundamental da educação inclusiva brasileira, pois, a ideia de que o aluno com necessidades educativas especiais pertence à turma e à escola e deve participar de todas as atividades sociais e culturais da comunidade escolar é central para o desenvolvimento integral do sujeito com indicativo à educação especial, sempre respeitando suas necessidades educativas especiais. Ou seja,

Para a criança com necessidades especiais, a participação ativa e significativa nos diferentes contextos sociais da escola – sala de aula regular, pátio, atividades culturais, etc, [...] A inclusão, nesse sentido, não se resume à simples presença física, mas implica a criação de condições para a participação plena e a interação qualificada. (GÓES, 2000, p. 21).

Logo, a luta constante mencionada por Paulina para garantir essa participação *a gente sempre tenta fazer isso* demonstra o desafio de implementar efetivamente uma educação inclusiva que vá além da matrícula e promova a interação e a apropriação cultural por todos os estudantes.

De certo que a ressalva final sobre *a demanda é maior do que o que a gente tem de profissional*, aponta para uma realidade que dificulta a aplicação ideal de todo um conhecimento que os professores colaboradores da Educação Especial têm e que exige tempo, colaboração e um número adequado de profissionais para realizar o trabalho de mediação e adaptação de forma eficaz, pois, não tem como um professor colaborador trabalhar individualmente, respeitando todo o processo de ensino aprendizagem do sujeito com indicativo à Educação Especial, se ele precisa dar esse suporte para dez discentes.

Portanto,

[...] a prática pedagógica é um campo de ação complexo, onde o professor não é apenas um técnico que aplica métodos, mas um sujeito que, em meio às relações de poder e às condições de trabalho, constrói e reconstrói sua ação. A autonomia docente se manifesta na capacidade do professor de tomar decisões pedagógicas fundamentadas em sua reflexão crítica e em seu conhecimento, o que exige um tempo para o planejamento e a colaboração com seus pares. Sem as condições objetivas para tal, o professor é reduzido a um mero executor de tarefas, e a prática educativa perde seu caráter emancipatório (FRANCO, 2006, p. 156).

Posto isto, para que o estudantes tenha um avanço em sua aprendizagem e para que o professor realmente possa trabalhar com a individualidade e as necessidades de cada indivíduo com indicativo à Educação Especial, o numero de alunos para o professor deveria ser reduzido, assim, o numero de atendimentos para este aluno seria maior, podendo, assim o professor colaborador da Educação Especial trabalhar essas necessidades dos alunos.

Ademais, a importância de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades individuais reside na capacidade de construir pontes para o aprendizado e o desenvolvimento integral do sujeito, especialmente daqueles com indicativo à Educação Especial. Em um contexto de maior proximidade, o professor consegue identificar com mais precisão as habilidades emergentes e as barreiras de aprendizagem, ajustando continuamente suas abordagens.

Por certo, essa atenção individualizada não se limita à superação de dificuldades, mas se estende à valorização das potencialidades e à promoção da autonomia do estudante. Seguramente Meirieu (1998, p. 89)

fala que a pedagogia é a arte de propor obstáculos franqueáveis que mobilizem o sujeito para a sua superação, e a redução do número de alunos por professor é um desses desafios superáveis que permite uma pedagogia mais humana e eficaz.

Tal perspectiva ressalta que a efetividade das práticas pedagógicas está intrinsecamente ligada à capacidade do professor de se aproximar da singularidade de cada discente, algo que se torna mais viável com um número reduzido de estudantes sob sua responsabilidade. Afinal, de acordo com Franco (2006, p. 19) “a interação pedagógica é uma ação interpessoal, que implica no conhecimento do aluno como indivíduo”. Nessa linha, Franco ainda salienta que “o professor precisa de tempo para o conhecimento do aluno, da família, da comunidade, dos interesses, das potencialidades e das dificuldades de cada um” (FRANCO, 2006, p. 24), o que reforça a importância de turmas menores para que a personalização do ensino seja, de fato, concretizada.

3.4 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: ARTICULAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL, A EDUCAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS COLABORATIVAS

No atual panorama educacional, a formação docente emerge como um pilar central para a qualidade do ensino, abrangendo tanto a fase inicial quanto a continuada. Em paralelo, a colaboração entre educadores tem se mostrado um catalisador poderoso para o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica. Sobre formação inicial e continuada e ações docentes colaborativas, foi respondido:

Eu optei pela pedagogia por eu gostar de trabalhar com crianças, nesse período eu trabalhava com crianças na igreja, então, assim, eu estava pensando o que fazer, vou fazer pedagogia porque eu me identifico, aí eu fiz pedagogia, assim que terminei já fiz uma pós-graduação na área da educação especial porque já era a área que eu almejava, fiz também em escola privada a graduação, a pós-graduação, só que quando eu concluí que eu comecei a atuar eu não tive coragem de atuar na educação especial, primeiro eu fui, não me senti segura, então eu comecei a atuar como professora regente, aí eu fiquei um prazo, um período tendo aquela experiência, aí quando eu me senti segura agora eu já me sinto preparada para começar a trabalhar onde eu quero, que era na educação especial. (Alicia)

Analisando a fala da professora Alicia encontramos como ponto principal a interação social no desenvolvimento, pois, a experiência inicial de trabalhar com crianças na igreja despertou o interesse pela pedagogia, demonstrando como o contato com o outro em um contexto social específico pode influenciar as escolhas e vocações.

Lembramos que Vigotski em seus estudos enfatiza que as funções psicológicas superiores, como o pensamento e a linguagem, por exemplo, têm sua origem nas relações sociais e são internalizadas ao longo do desenvolvimento. Assim, a decisão de cursar Pedagogia, motivada pela identificação com o trabalho infantil, reflete essa influência do meio social na construção da identidade profissional. No entanto, a insegurança em atuar na Educação Especial logo após a formação nos mostra outro ponto importante para Vigotski, quando o autor trabalha em seus estudos sobre a importância da zona de desenvolvimento iminente.

Ressaltamos aqui que a zona de desenvolvimento iminente é a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, mas nesse caso, da professora recém-formada, que está sendo determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Alicia, apesar da sua formação inicial e da especialização, ainda não se sentia completamente segura, na época, para atuar na complexa área da Educação Especial. Ela precisava de um apoio, de uma mediação, para transitar da sua zona de desenvolvimento iminente para o seu desenvolvimento real nessa área, assim, teria mais confiança para seguir na educação especial, portanto, a decisão de iniciar como professora regente pode ser interpretada como uma busca por essa mediação, por um espaço onde ela pudesse adquirir mais experiência, confiança e segurança antes de se aventurar no campo desejado.

Assim, passamos para mais uma fala, do professor Gustavo:

Minha formação inicial, então, sou formado em educação física, fiz educação física por amor mesmo, a área esportiva e depois que eu finalizei educação física eu fiz uma pós-graduação em gestão pública, um pouco fora assim, da linha de raciocínio, mas a minha formação ao geral ela é meia desligada, assim, uma com a outra, sou formado em técnico de administração, educação física e gestão pública, então, assim, é bem diversificado, assim, porque eu sou bem eclético, eu gosto de várias coisas. (Gustavo)

Podemos perceber que a decisão de cursar educação física *por amor e*, posteriormente, buscar uma pós-graduação em gestão pública, que o próprio sujeito considera *um pouco fora da linha de raciocínio*, ilustra a complexidade do desenvolvimento humano, onde o indivíduo busca várias alternativas para tentar se encaixar no mercado de trabalho, seja com professor regente, como professor especialista, professor coordenador, mas que sempre está buscando novos conhecimentos, e isso, na área da educação é muito importante, pois estamos sempre nos atualizando e, como pensado por Vigotski, nos reeducando.

Nessa mesma linha de raciocínio, a fala *sou formado em técnico de administração, educação física e gestão pública, então, assim, é bem*

diversificado, assim, porque eu sou bem eclético, eu gosto de várias coisas, demonstra a influência da mediação social e cultural na construção da identidade e do conhecimento. Cada uma dessas formações representa um conjunto de experiências, interações e aquisições de ferramentas simbólicas, como a linguagem, os conceitos, os métodos específicos de cada área, que de certa maneira influenciam em seu fazer docente.

As diferentes formações citadas pelo professor, podemos interpretar como uma aquisição de estratégias distintas para sua formação continuada. A formação em Educação Física oferece ferramentas para compreender o corpo, o movimento e a interação em grupo; a de administração, para gerenciar processos e recursos; dentre outras. Portanto, a eclética natureza do sujeito indica uma capacidade de internalizar e integrar essas diversas ferramentas, adaptando-as em sua própria compreensão de mundo e em sua atuação.

A capacidade de transitar por diferentes domínios e de integrar conhecimentos de diferentes campos demonstra uma flexibilidade cognitiva e uma abertura para novas experiências. Isso vai ao encontro da teoria histórico-cultural de que o desenvolvimento não é um processo passivo, mas uma atividade de construção ativa, impulsionada pelas necessidades, interesses e interações sociais. A paixão pela área esportiva que o professor demonstra, somada ao interesse em gestão pública e administração, sugere um indivíduo que busca constantemente expandir seus horizontes.

Posto isto, partimos para a seguinte fala que também traz uma experiência muito enriquecedora sobre as suas práticas e os caminhos percorridos para chegar no caminho trilhado que foi a educação especial.

Eu sou de Pancas, eu sou do interior do estado, então em Pancas ou você faz magistério ou faz contabilidade, então eu tive o desejo de fazer o magistério lá, fiz o magistério, comecei a dar aula, e eu conheci Pestalozzi e APAE lá em Pancas, então eu fiz uma formação na área de educação especial, eu comecei Pestalozzi como antigamente não era cuidadora, era auxiliar de sala, eu fui auxiliar de sala, eu fui professora, porque antigamente era regimento de escola, Pestalozzi e APAE, fui professora, fui coordenadora, fui tudo, fui até diretora, aí começou aquele movimento inclusivo que os alunos foram para a rede, aí eu participei desse movimento, começou pela APAE de Vitória aqui no Espírito Santo, participei do movimento, e fui para as escolas da rede, até então eu tinha experiência de dezoito anos em

escola de APAE e Pestalozzi, trabalhei na APAE de Cariacica, Pestalozzi de Vila Velha-ES, de Pancas. Fiz graduação em pedagogia, foi, eu fui daquela turma que teve convênio com a UFES, a primeira turma de convênio com a UFES de pedagogia, quando começou a ser obrigatório ter a formação, Vila Velha-ES ofereceu aí eu fiz aquela, fiz graduação lá. Então, eu fiz magistério, dei aula bastante, antigamente era magistério e formação, Pestalozzi e APAE dava muita formação, fiz em Ibirapu, educação especial, DI, tudo que foi Pestalozzi e APAE de formação a gente participava, Ibirapu, Fundação, a SEDU, porque nós éramos DTs, a SEDU contratava mandava para as escolas, Pestalozzi e APAE, então a SEDU oferecia muita formação, então a gente fazia essas formações na área. Depois que eu fiz a graduação eu fiz a pós em educação especial inclusiva, depois eu fiz uma de gestão, supervisão e orientação, e depois eu fiz um psicopedagogia, fiz três pós, porque eu achava que estava tudo envolvido, né? (Olivia)

A fala de Olivia revela uma trajetória profissional rica e engajada na área da Educação Especial, com muitas experiências práticas e um contínuo aprimoramento acadêmico. Assim, a narrativa da professora ilustra de forma bem real como o contexto social e cultural de seu local de origem, no caso, Pancas, que é um município no interior do Estado do Espírito Santo, influenciou suas primeiras escolhas profissionais, encaminhando-a para o magistério. Essa base inicial, embora limitada pelas opções locais, como bem disse a professora *ou você faz magistério ou faz contabilidade*, serviu como impulso para uma especialização crescente e um profundo envolvimento com a Educação Especial.

Diante da fala da professora, podemos perceber que ela passou por diversas funções, desde auxiliar de sala até diretora, e sua participação ativa no movimento inclusivo, nos mostra a centralidade da mediação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, Vigotski (1991. p. 118) traz que,

a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. [...] A transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos de desenvolvimento.

Diante disso, as múltiplas formações que a professora realizou, inclusive as oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) para os professores em designações temporárias (DTs), são exemplos claros da importância das interações sociais mediadas no aprendizado e na construção de sua identidade profissional.

A fala da professora, ao enfatizar que *achava que estava tudo envolvido*, reforça a ideia de que o conhecimento não é segmentado, mas fragmentado e complexo, onde diferentes áreas se complementam para uma maior compreensão das práticas pedagógicas.

Diante do exposto, podemos perceber que a colaboração funciona, portanto, como um pilar fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois, ao criar uma zona de desenvolvimento iminente, a interação com pares mais experientes, nesse caso, a professora participou de vários cursos, assim, possibilitando a superação de desafios enfrentados por ela. Essa cooperação social não apenas fomenta a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, mas também impulsiona o desenvolvimento de outras maneiras de comportamento.

Portanto, a relevância da formação continuada de professores para a efetivação da colaboração e para o avanço da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os sujeitos matriculados na escola é inegável, especialmente quando consideramos o papel do docente como mediador de experiências e conhecimentos.

De tal maneira, a formação continuada não apenas equipa o professor com novos saberes, mas também fortalece a confiança e a segurança necessárias para a atuação em um ambiente colaborativo, pois ao participar de cursos, oficinas e grupos de estudo, o educador tem a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, compartilhar desafios e sucessos, e construir coletivamente soluções para as demandas da educação inclusiva.

Como também, para além da experiência prática, a atualização teórica e metodológica propicia aos profissionais da educação o acesso a novas abordagens pedagógicas e estratégias de intervenção, enriquecendo a práxis em sala de aula e, é por meio dessa formação que o professor se apropria de ferramentas para identificar as necessidades individuais dos estudantes, planejar ações conjuntas.

Seguramente, Vigotski (1991, p. 57) já ressaltava a importância da interação social para o desenvolvimento, afirmando que "[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...] ocorre primeiramente no plano social e, posteriormente, no plano individual". Essa afirmação aplica-se diretamente à formação de professores, onde a troca de experiências e a discussão conjunta de casos e estratégias pode ampliar o repertório pedagógico e fortalecer o senso de comunidade entre os educadores.

Nesse sentido, Meirieu (2001, p. 79) argumenta que "a pedagogia é a arte de fazer emergir no sujeito a vontade de aprender, sem que esta seja imposta," o que requer um professor constantemente engajado na sua própria formação para inspirar tal vontade em seus discentes e colegas de trabalho.

É evidente que, ao ser trabalhada colaborativamente, permite que o professor mais experiente, ou aquele com formação específica em determinadas áreas, guie o colega menos familiarizado, possibilitando que ambos educadores alcancem patamares mais elevados de atuação e, conseqüentemente, promovam um aprendizado mais significativo para os estudantes.

Posto isto, Meirieu (1998, p. 23) nos lembra que "educar é, antes de tudo, construir condições para que o sujeito possa se apropriar de si mesmo e do mundo", o que demanda do professor uma capacidade contínua de adaptação e renovação de suas práticas.

3.5 PERCEPÇÕES DE SER PROFESSOR COLABORADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Durante as entrevistas que fundamentam esta tese, notou-se uma dificuldade por parte dos docentes em definir a identidade do professor colaborador. Mesmo com a criação de um cargo específico em concurso público pelo município de Vila Velha-ES, a percepção e a atuação desses profissionais ainda não se encontram plenamente estabelecidas. Essa lacuna sugere que a compreensão do ser professor colaborador da educação especial, ainda há uma falta de clareza sobre a identidade do professor colaborador nas escolas, o que sugere

que esses profissionais, de certa maneira, ainda não assimilaram por completo suas funções e atribuições.

Ao analisarmos as falas das entrevistas com os professores colaboradores percebemos que as práticas pedagógicas desses profissionais corroboram essa constatação. Verificou-se que a atuação dos professores colaboradores é bastante heterogênea: enquanto alguns prestam atendimento aos alunos na sala de aula comum, outros optam por realizar o atendimento em ambientes distintos da escola como por exemplo, na biblioteca, no laboratório de informática.

Há, ainda, aqueles que se dedicam ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, Souza; Oliveira (2024) destacam que a interação e a colaboração efetiva entre o professor colaborador e o professor regente na mediação de uma aula, que se configura como um processo inovador, ainda não são uma realidade consolidada para muitos desses profissionais.

Atualmente, a colaboração entre docentes ultrapassa a mera troca de informações, configurando-se como uma estratégia essencial para o desenvolvimento profissional e a otimização das práticas pedagógicas. Pois, a figura do professor colaborador emerge, portanto, como um (inter)mediador, capaz de potencializar o aprendizado coletivo, compartilhar saberes e construir soluções inovadoras para os desafios do cotidiano escolar. Portanto, sobre o ser professor colaborador, obtivemos as seguintes respostas:

Esse professor colaborador para mim é uma coisa assim, muito triste para mim, porque eu preciso de um, não é um apoio não, que ele não é meu apoio, tendo ele ou não, eu vou trabalhar normal com as crianças, porém, aqui mesmo, desde o ano passado, eu não tenho nem a assistente e nem tenho professor na minha sala, esse professor, ele só está com o nome desses alunos e ele atendeu duas vezes os meus alunos, eu continuei com essa turma que as mães fizeram um alvoroço, professora, professora, era o segundo ano. (Juditi)

Essa fala de Juditi expressa uma profunda frustração por parte da professora regente que se sente desamparada em relação à figura do *professor colaborador*, evidenciando uma lacuna significativa no apoio pedagógico esperado pela professora regente, frisando a fala de Juditi, quando afirma, *esse professor colaborador para mim é uma coisa assim, muito triste para*

mim, porque eu preciso de um, não é um apoio não, que ele não é meu apoio, tendo ele ou não, eu vou trabalhar normal com as crianças.

A docente está destacando a ineficácia de um recurso que deveria ser fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com indicativo à Educação Especial. Mas por essa falta, desse professor colaborador em sala de aula fica claro que, para a professora Juditi, que é regente de classe faz falta, pois não tem essa corresponsabilização que o Trabalho Colaborativo preconiza, compartilhamento no planejamento, na execução e na avaliação.

Fazendo um paralelo com as falas da professora Juditi, trazemos a seguinte fala;

Isso, aí elas falam assim, nossa, eu não sabia disso, é assim, mesmo? Então, assim, como eu te disse, depende muito dos profissionais, então, assim, os profissionais daqui são muito bons, no estado também, são muito bons também, tá, eu acho que está num momento, assim, que as pessoas estão se preparando melhor, sabe, então, assim, antigamente ia de qualquer jeito, dava uma folha o menino se virava, hoje não, noto que, as famílias tem cobrado mais, então a escola está tendo que oferecer mais, e melhorar, ele se formar, tá, para estar atendendo essa demanda melhor, as pessoas [Inaudível] o jeito delas também, mas eu noto que, assim, essa mão de obra está bem aperfeiçoada, saber que não pode ser do mesmo jeito que era antigamente mais, então, assim, uma relação muito boa assim, profissionalmente muito boa, e pessoalmente também, tá, enquanto pessoa (Julia).

Contrapondo à fala anterior da professora regente Juditi, que estava carregada de uma frustração em relação ao professor colaborador da educação especial, a professora Julia destaca uma percepção otimista e elogiosa sobre a evolução do que é ser professor colaborador da educação especial, destacando que os profissionais estão mudando de postura, estão estudando mais sobre o assunto com um engajamento profissional muito promissor para com a educação especial.

Portanto, essa evolução na atuação do professor colaborador da educação especial, conforme descrito na fala da professora regente Julia, encontra eco na teoria histórico-cultural de Vigotski, especialmente no que tange à mediação e ao papel do outro no desenvolvimento social, pois o professor, nesse contexto, é um agente crucial na construção de ambientes educacionais inclusivos e no desenvolvimento de habilidades para todos os alunos.

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, longe de ser um processo de maturação interna, é um processo de apropriação dos instrumentos culturais, que se realiza através da interação social. A linguagem, os signos e as ferramentas são os principais mediadores desse processo, permitindo ao indivíduo transcender os limites de suas capacidades naturais e desenvolver novas formas de pensar, sentir e agir. O professor, ao mediar a relação do aluno com o conhecimento e com o mundo, atua como um facilitador desse processo de apropriação (VIGOTSKI, 2001, p. 101).

Diante disso, a fala de Julia sugere que o *professor colaborador* está se tornando um mediador importante em sala de aula, com uma preocupação em *atender essa demanda melhor* e a constatação de que *não pode ser do mesmo jeito que era antigamente mais, antigamente ia de qualquer jeito, dava uma folha o menino se virava*, isto posto, esta fala, demonstra um entendimento da necessidade de uma intervenção mais qualificada e direcionada.

Essa mudança de postura reflete a compreensão de que o aprendizado não ocorre espontaneamente, mas é socialmente construído através de interações significativas, junto com seus pares, com pessoas mais capazes naquele momento, no caso, o professor colaborador junto com o professor regente e os estudantes, sendo os professores os sujeitos mais capazes naquele momento para a mediação.

Portanto,

A formação das funções psíquicas superiores está diretamente ligada à história do desenvolvimento cultural do homem. As complexas formas da atividade mental, características do homem, são criadas por meio de uma interação com o meio social, através da apropriação dos instrumentos e dos signos que são transmitidos de geração em geração. Nesse processo, a figura do outro, especialmente do professor, assume um papel central na organização das experiências de aprendizagem e no desenvolvimento do potencial humano (LURIA, 1991, p. 129).

Sendo assim, o professor colaborador da Educação Especial está assumindo esse *papel central* de forma mais consciente, colaborando para organizar as experiências de aprendizagem dos discentes e, implicitamente, auxiliando o professor da turma regular. *A mão de obra bem aperfeiçoada*, sugere que esses profissionais estão desenvolvendo as competências necessárias para atuar como mediadores eficientes, compreendendo as especificidades dos estudantes

com indicativo à Educação Especial e elaborando estratégias que os auxiliem na construção de conhecimento e no desenvolvimento de suas potencialidades.

Em síntese, a professora demonstra uma percepção de que o professor colaborador da Educação Especial está se transformando em um verdadeiro mediador, com mudança na postura, com o aprimoramento profissional e a valorização da colaboração são essenciais para que a Educação Especial cumpra seu papel de promover o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos com indicativo à Educação Especial.

A Educação Especial contemporânea reconhece como mostram os estudos do capítulo 2 desta tese, que o trabalho colaborativo como um pilar fundamental para a promoção de ambientes educacionais inclusivos e eficazes, pois a complexidade das necessidades dos estudantes com indicativo à Educação Especial exige uma abordagem multifacetada, onde a troca de conhecimentos e experiências entre diferentes profissionais se torna indispensável. Essa colaboração ultrapassa a mera divisão de tarefas, configurando-se como uma interação dinâmica e contínua entre os professores.

Nesse contexto, a interação entre o professor colaborador da Educação Especial e o professor regente de classe assume um papel central, essa parceria não apenas potencializa as estratégias pedagógicas individualizadas, mas também enriquece o ambiente de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da sala, sendo assim, Vigotski, diz que "[...] o desenvolvimento cultural da criança é caracterizado pela interpenetração do plano social e individual [...]" (Vigotski, 1991, p. 57), o que significa que as interações com o ambiente e com os outros são cruciais para a construção do conhecimento e das habilidades dos sujeitos com indicativo à Educação Especial.

Nessa mesma linha de raciocínio, Vigotski ainda nos esclarece que, "[...] a verdadeira direção do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, mas do social para o individual" (VIGOTSKI, 2001, p. 19), ressaltando que é no diálogo e na coconstrução com o outro que o aprendizado se solidifica e se torna significativo, isso esclarece como é importante a

convivência do meio para o aprendizado e desenvolvimento de todos os sujeitos com ou sem indicativo à Educação Especial. Assim sendo, a colaboração entre os professores não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um reflexo da própria natureza social do desenvolvimento, onde a partilha de saberes e a interação contínua se tornam o motor para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa de doutorado constituiu uma experiência significativa em minha trajetória profissional e pessoal. Durante quatro anos, atuando como professor colaborador na Educação Especial no município de Vila Velha-ES, tive a oportunidade de interagir com os estudantes que apresentam deficiência intelectual e múltiplas, assim como, colaborar com os professores regentes.

Essa vivência despertou em mim o desejo de desenvolver um trabalho mais direcionado a esse público. Portanto, esta tese reveste-se de grande importância, pois, por meio da experiência adquirida com esses discentes, foi possível elaborar uma reflexão que visa contribuir para o processo de escolarização dos estudantes com indicativo à Educação Especial.

Ademais, almeja-se que este trabalho influencie outros profissionais que atuam como professores colaboradores, bem como os gestores da educação municipal, no intuito de problematizar os desafios que atravessam a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Diante disso, para entender como acontece o trabalho colaborativo na Educação Especial no município de Vila Velha-ES no contexto da escola comum e atingir os objetivos propostos para este trabalho, realizamos uma revisão de literatura, uma pesquisa sócio demográfica com docentes colaboradores da Educação Especial e também entrevistas semiestruturada com professores que trabalham como professores colaboradores da educação especial e também com professores regentes para compor nossas análises.

Sendo assim, a presente tese buscou, como objetivo central, compreender o papel do Professor Colaborador da Educação Especial na sala de aula comum no município de Vila Velha-ES. E, mais especificadamente, pretendemos, por meio do estudo de caso na perspectiva da abordagem qualitativa, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a. Investigar, como acontecem as interações pedagógicas entre o professor colaborador e os sujeitos da educação especial na sala de aula comum;
- b. Analisar as relações estabelecidas entre o professor regente e o professor colaborador para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do discente com indicativo à educação especial;
- c. Discutir, a partir da vivência dos profissionais, o papel do professor colaborador para a inclusão do sujeito com indicativo à educação especial e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- d. Problematizar as atividades realizadas no trabalho colaborativo para a concretização da ação educativa na Educação Especial.

Em relação ao primeiro objetivo, constatou-se, nas entrevistas realizadas para compor este trabalho, que as interações pedagógicas entre o professor colaborador e os sujeitos da educação especial são permeadas por estratégias diversificadas de mediação, que vão desde adaptações curriculares até a utilização de recursos concretos e metodologias diferenciadas. Tais interações se configuram não apenas como suporte pedagógico, mas também como práticas que reforçam vínculos afetivos, fortalecem a autoestima dos estudantes e favorecem sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Sendo assim, a concepção de que todos os alunos têm o direito de aprender e se desenvolver juntos, nas escolas comuns, transformou as orientações, as práticas pedagógicas e as próprias concepções sobre educação. Nesse contexto, o professor colaborador assume um papel fundamental, pois contribui diretamente para que os estudantes com indicativo à Educação Especial sejam efetivamente incluídos nas salas de aulas comuns, favorecendo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

Posto isto, reconhece-se que os estudantes apresentam diferentes necessidades e maneiras de aprender e se desenvolver, o que exige do professor colaborador uma postura atenta e sensível às demandas individuais dos discentes. Esse profissional deve estabelecer uma escuta qualificada, de modo a identificar as especificidades de cada estudante e, a partir disso, planejar ações pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e participação. Além

disso, é fundamental que o professor colaborador construa vínculos de confiança com os estudantes, considerando que, em determinadas situações, alguns podem manifestar resistência ou até constrangimento diante de sua presença em sala de aula.

Ademais, a mediação do conhecimento configura-se como um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor colaborador adapta a explicação de um conceito, utiliza recursos visuais ou materiais concretos, ou ainda decompõe uma tarefa complexa em etapas mais simples (não simplistas), direcionadas aos estudantes com indicativo à Educação Especial, ele amplia as possibilidades de acesso ao currículo. Dessa forma, cria condições para que esses estudantes se apropriem dos conteúdos escolares, respeitando seus diferentes modos de aprender e promovendo equidade no processo educativo.

Assim, as interações se manifestam por meio de um conjunto de estratégias adaptadas às necessidades individuais de cada estudante. Isso envolve desde a comunicação verbal e não verbal, que pode incluir o uso de recursos de comunicação alternativa até a implementação de tecnologias assistivas.

Apesar de sua importância, as interações pedagógicas entre o professor colaborador e os sujeitos da Educação Especial enfrentam desafios, pois é comum que a atuação do professor colaborador seja percebida de maneira ambígua, alternando entre o papel de *cuidador* e de *especialista*.

Portanto, a falta de um planejamento colaborativo com o professor regente pode fragilizar a interação e criar uma dependência do aluno em relação ao profissional de apoio, o que vai de encontro ao objetivo de autonomia desse estudante.

Por isso, as interações pedagógicas são um processo dinâmico e complexo, que dependem não apenas da atuação do professor colaborador, mas também de uma estrutura de apoio, do planejamento em equipe e do reconhecimento do próprio estudante. Assim, entender como elas se dão é o primeiro passo para

construir práticas pedagógicas inclusivas e que promovam a participação plena e o desenvolvimento integral dos sujeitos da Educação Especial.

Quanto ao segundo objetivo, verificou-se que as relações entre professor regente e professor colaborador assumem caráter determinante para a efetivação da inclusão escolar. Quando fundamentadas no diálogo, no reconhecimento mútuo de saberes e na corresponsabilidade, essas relações produzem práticas pedagógicas mais consistentes, que ampliam as oportunidades de aprendizagem dos estudantes com indicativo à educação especial. No entanto, observou-se que a ausência de clareza quanto às atribuições de cada profissional e a falta de tempo para planejamento conjunto constituem desafios recorrentes.

A adaptação curricular e pedagógica faz com que a troca de conhecimentos e experiências entre os dois profissionais possibilite a criação de estratégias pedagógicas mais individualizadas e adaptadas às necessidades específicas de cada sujeito com indicativo à Educação Especial. Assim, o professor colaborador, com sua experiência em educação especial, pode orientar o professor regente na adaptação de atividades, materiais e métodos de avaliação, tornando o currículo mais acessível.

Podemos também citar a identificação e intervenção precoce pois, a observação conjunta do estudante por ambos profissionais pode levar à identificação mais rápida de dificuldades e à implementação de intervenções pedagógicas adequadas. O professor colaborador pode oferecer suporte direto ao discente, enquanto o professor regente integra essas estratégias ao contexto da sala de aula comum.

Outro ponto importante é o ambiente de aprendizagem inclusivo, assim, promovendo um ambiente de sala de aula onde a diversidade é valorizada e as necessidades de todos os estudantes são atendidas de maneira eficaz. Isso pode contribuir para a autoestima dos sujeitos com indicativo à Educação Especial, seu engajamento nas atividades e sua participação social.

É importante ressaltar que a parceria entre os professores atua como um mecanismo de formação continuada. Essa colaboração, tanto na sala de aula quanto no planejamento, configura-se como um processo dinâmico de formação mútua, no qual ambos os educadores aprendem uns com os outros. Essa interação é fundamental, pois os professores trazem conhecimentos distintos e trabalham em conjunto para garantir que todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais, tenham acesso a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Nesse contexto, o professor regente se apropria de estratégias relacionadas à Educação Especial, enquanto o professor colaborador aprofunda seu entendimento sobre o currículo comum e as dinâmicas da sala de aula. Essa troca de saberes enriquece a prática pedagógica de ambos, promovendo um ambiente educacional que valoriza a inclusão dos discentes.

A análise das relações entre o professor regente e o professor colaborador para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com indicativo à Educação Especial revela a complexidade e a importância dessa parceria. Assim, a transformação da educação inclusiva, impulsionada pela demanda social, exige que as escolas e os profissionais se adaptem e colaborem de maneira efetiva. Embora a disponibilidade e a afinidade entre os professores sejam facilitadores importantes, a ausência de tempo e espaços adequados para o planejamento em conjunto são aspectos dificultadores do processo em questão.

Pois, para que o trabalho colaborativo seja plenamente realizado e beneficie os estudantes com indicativo à Educação Especiais, é fundamental que as políticas educacionais e a gestão escolar proporcionem as condições necessárias, como tempo dedicado ao planejamento colaborativo, formação continuada que enfatize o trabalho colaborativo e a criação de uma cultura escolar que valorize a parceria. Somente assim será possível garantir que a educação inclusiva não seja apenas um ideal, mas uma realidade que promova o pleno desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes e comunidade escolar de modo geral.

O terceiro objetivo permitiu discutir, a partir da vivência dos profissionais, o papel do professor colaborador na inclusão dos estudantes. Os relatos evidenciaram que esse docente é compreendido como mediador do conhecimento, articulador de práticas inclusivas e elo entre as necessidades específicas dos discentes e as propostas curriculares da escola. Contudo, emergiu também a percepção de que, em alguns contextos, sua atuação ainda é vista de maneira assistencialista, o que aponta para a necessidade de uma ressignificação institucional e cultural sobre sua função.

Sendo assim, o papel do professor colaborador é multifacetado e dinâmico, pois a vivência em sala de aula revela que ele atua como mediador, construindo pontes entre o currículo formal e as necessidades educacionais específicas de cada estudante. A mediação não é apenas pedagógica, mas também social e emocional, sendo o professor colaborador quem muitas vezes facilita a interação do sujeito com indicativo à Educação Especial com os colegas, encorajando sua participação e oferecendo o suporte emocional necessário para que ele se sinta seguro e pertencente ao ambiente escolar.

Além disso, a discussão sobre o papel do professor colaborador a partir de sua vivência é importante porque ela impacta diretamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante com indicativo à Educação especial. E, as narrativas dos profissionais revelam que quando a atuação é pautada pelo planejamento colaborativo com o professor regente e pela busca pela autonomia do discente, os resultados são significativamente mais positivos.

Portanto, a análise das experiências dos professores colaboradores oferece um caminho promissor para aprimorar as políticas educacionais e a formação de profissionais. Escutar esses professores nos permite ir além do discurso legal, e mergulhar na realidade de suas práticas. É essa compreensão que nos capacitará a fortalecer o papel desses profissionais e, por consequência, a construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a singularidade de cada estudante.

E, por fim, a respeito do nosso quarto objetivo específico que é problematizar as atividades realizadas no trabalho colaborativo para a concretização da ação educativa na Educação Especial, concordamos com Mantoan (2003); Mendes (2016) quando dizem que a Educação Especial no Brasil tem sido objeto de análise crítica na literatura, especialmente no que tange à estruturação de um modelo que atribui a responsabilidade primária pelo estudante com indicativo à Educação Especial ao professor especializado, ignorando a perspectiva da responsabilidade coletiva da escola na construção de práticas inclusivas.

Essa perspectiva, contudo, é insuficiente para a concretização de uma educação inclusiva, que exige a colaboração e a corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, professores regentes, coordenadores, pedagogos, professores colaboradores.

A problematização das atividades do trabalho colaborativo, então, passa a ser uma investigação sobre como as abordagens pedagógicas do professor colaborador podem contribuir para a ação educativa na Educação Especial desses sujeitos com indicativo à Educação Especial.

Portando, a corresponsabilidade passa a ser um trabalho colaborativo, quando efetivo, pois, não é um processo unilateral. Ele exige que o professor colaborador assuma a corresponsabilidade pelo desenvolvimento do estudante.

É importante problematizar as abordagens pedagógicas que o docente adota para criar um ambiente de aprendizagem acessível e adaptado para todos os estudantes. Isso inclui a capacidade do professor modificar o plano de aula, selecionar materiais didáticos acessíveis, e interagir de maneira significativa com os discentes com e sem deficiência.

Assim, voltamos a frisar que ter um tempo maior para o planejamento com os professores regentes é de suma importância para que o trabalho colaborativo seja realizado com sucesso, pois o professor regente traz as ações voltadas ao currículo regular e o professor colaborador vai trabalhar em cima desse currículo

para fazer ações, atividades, para a realidade dos sujeitos com indicativo à educação Especial.

Logo, as atividades do trabalho colaborativo deve, levar em consideração o professor colaborador, pois o foco nas abordagens pedagógicas desse profissional é uma maneira, as vezes a única, de aprofundar as ações para que o processo de ensino e aprendizagem do estudante com indicativo à Educação Especial, realmente aconteça na sala de aula, pois é este professor que está ali ao lado do discente fazendo com que ele entenda o que está sendo ministrado pelo professor regente.

Por fim, ao problematizar as atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho colaborativo, observou-se que estas, quando pautadas pela cooperação efetiva, contribuem para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e para o fortalecimento da inclusão escolar. Todavia, quando restritas a ações fragmentadas e desarticuladas, correm o risco de reforçar modelos tradicionais de segregação.

Assim, os resultados desta tese evidenciam que a inclusão dos sujeitos com indicativo à Educação Especial demanda não apenas a presença do professor colaborador, mas sobretudo a consolidação de práticas pedagógicas colaborativas, sustentadas por políticas educacionais claras, investimentos na formação continuada e condições de trabalho adequadas. Mais do que um arranjo funcional, o trabalho colaborativo configura-se como uma prática ética e política, que reafirma o direito de todos os estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento em contextos escolares comuns.

Diante disso, reafirma-se que a efetividade da inclusão escolar passa pelo reconhecimento da importância do professor colaborador como sujeito ativo do processo educativo, pela valorização da parceria com o professor regente e pela construção de espaços de reflexão e planejamento coletivo. Cabe, portanto, aos sistemas de ensino e às escolas assumirem o compromisso de fomentar tais condições, de modo a garantir que a educação inclusiva se concretize como princípio e prática.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

BAUTISTA, Rafael. (coord.). **Necessidades especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência e sua promoção dos direitos humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 março. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei 13.005. 2014**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 março. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. Brasília, 2001.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324 f. (tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo: Memnon, 2001.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES Enicéia Gonçalves. O Ensino Colaborativo Favorecendo o Desenvolvimento Profissional Para a Inclusão Escolar. **Educere et educare revista de educação**. Vol. 2. Nº 4. Jul./dez. 2007.
- CHAVES, Iduina Mont'Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Educação em Debate**. Ano 21, V. 1, nº 39, p. 86-93, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14445/1/2000_art_imchaves.pdf> Acesso em: 16 de abr de 2024.
- COSTA, Ademácia Lopes de Oliveira. GOMES, Robéria Vieira Barreto. BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Formação docente e educação inclusiva: elementos para uma interseção. **Reflexão e Ação**. v. 30, nº 2, p. 148- 161, 30 de maio 2022.
- COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da.; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará. **Zero-a-seis revista**. V. 24. N. especial. P. 769 – 793. Jul. 2022.
- COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. CORREIA, Luís de Miranda. **Educação, Educação Especial e inclusão**: fundamentos, contextos e práticas Curitiba: Appris. 2012.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Maria de Fátima D. Andrade. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRIPPA, Rosimeire Merotti. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. 2012. 117 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Uberaba-MG. 2012.
- DIAS, Israel Rocha. **O aluno com síndrome de Smith-lemli-opitz no atendimento educacional especializado**: um estudo descritivo. 2020.

Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA REDE DE ENSINO DE VILA VELHA-ES, 2023.

DRAGO, Rogério. **Infância, educação infantil e inclusão**. Vitória: Aquarius, 2007.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

EVANS, Peters Thomas. Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial. In: DANIELS, Henry. (org). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo.; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DPAA, 2003.

FLORIAN, Luiz Carlos de. **Inclusão escolar: construindo um debate**. Campinas: autores associados, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**. p. 247.Set/dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

FREITAS, Carla. **Avaliação diagnóstica e intervenção pedagógica: trilhas para o desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA e JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GABRIEL, Emilio. **Uma história da educação especial no município de Marilândia-ES: Memórias e Narrativas (1980 - 1999)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2023.

GATELY JÚNIOR, Stephen E.; GATELY, Frances J. Understanding co-teaching components: the Council for exceptional children. **Teaching Exceptional Children**, Reston, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./abr. 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

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

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnica de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In.: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento Rebello.; REGO, Tereza Cristina. (orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GÓES, Maria Cristina Rodrigues de. A abordagem sócio-histórica como matriz do trabalho do educador especial. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. v. 3, p. 11-28.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 6 ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

KLEBER, Rita de Cássia. **O Trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina**: qual o projeto político de formação do aluno da Educação Especial. 2015. 364 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2020.

LURIA, Alexander R. **Curso de psicologia geral**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensinando a turma toda**: as diferenças na escola. 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos e com Todos: o Mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUEIRA, Juan José Mouriño. **Educação Especial em Direção Inclusiva**. 2. Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. P. 27 – 40.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra.; MARTINS, Lígia Márcia. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein pedagogo**. Artmed, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **O sentido da educação**. Artmed, 2001.

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

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência Visual**. 2016. Doutorado (Doutorado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-Sp. 2016.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 209

f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade de Uberaba. Uberaba. 2014.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MILLAN, Ana Elisa.; BUENO, Adriana Correa.; PAVÃO, Michelle Roberta.; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Práticas colaborativas como proposta na Educação Especial: revisão sistemática sobre formação docente. **Colloquium Humanarum revista**. V. 20. P. 189 – 212. Jan/dez. 2023.

MOLL, Luis; GREENBERG, James. Criando zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, Luis. **Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 319-348.

MOLL, Luiz Carlos. **Vigotski e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990.

PALHARES, Marina Silveira.; MARINS, Simone. Escola inclusiva. In: PRIETO, Rosângela Gavioli. **A construção de políticas públicas de educação para todos**. São Paulo: EDUFSCAR, 2002.

PRESTES, Zóia Ribeiro. Entrevista com Dra. Zóia Prestes. **Revista: Zero-a-seis**. Florianópolis, 2014.

REGO, Teresa Cristina. configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento Rebello; REGO, Tereza. Cristina. (orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Possibilidades do Coensino com Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista. 2021.

SANTOS, Yasmin Rocha dos. **Síndrome de Digeorge e o trabalho colaborativo**: processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento. 2023. Doutorado (Doutorado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto.; FERNANDES, N. TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, Davi. (org.). **Inclusão e educação**: dez olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summum, 2006.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da. **Culturas colaborativas e inclusão escolar**: Limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola. 2020. Tese (Doutorado em Educação Inclusiva) - Programa de Pós-Graduação Em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020.

SILVA, Rossicleide Santos da.; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista eletrônica de educação**. V. 15. P. 1-20. Jan/dez. 2021.

SOUZA, Bruno Leonardo; OLIVEIRA, Carla Regina. Práticas colaborativas na educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 145-160, 2024.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. Atlas: São Paulo, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **La imaginacion y el arte in la infância**. Madri: Akal, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas**: tomo cinco: fundamentos da defectologia. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**: fundamentos defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Psicologia. USP. V. 21, p. 681 – 701, 2010.

VILA VELHA. **Lei Orgânica Municipal**. Vila Velha, 1990.

VILA VELHA. **Lei nº. 4.100/2003**. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vila Velha, Estado do Espírito Santo e disciplina seu funcionamento. Vila Velha, 2003.

VILA VELHA. **Lei nº. 5.403, de 10 de janeiro de 2013**. Estima a receita e fixa a despesa do município de Vila Velha para o exercício financeiro de 2013. Vila Velha, 2013.

VILA VELHA-ES. **Diretrizes pedagógicas da rede de ensino de Vila Velha-ES, 2023**. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/secretaria/educacao>. Acesso em: jul/2024.

VILA VELHA-ES. **Lei nº 4707 de 10 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a institucionalização dos bairros nas regiões administrativas, os limites e a denominação dos mesmos e os critérios para organização e criação de bairros, no perímetro urbano do município. Vila Velha-ES-ES. 2008. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/v/vila-velha/lei-ordinaria/2008/471/4707/lei->

ordinaria-n-4707-2008-dispoe-sobre-a-institucionalizacao-dos-bairros-nas-regioes-administrativas-os-limites-e-a-denominacao-dos-mesmos-e-os-criterios-para-organizacao-e-criacao-de-bairros-no-perimetro-urbano-do-municipio. Acesso em: 06 de jul. 2024.

VILA VELHA-ES. **Plano Municipal de Mobilidade e Acessibilidade**: produto 2^a – zoneamento de tráfego. Belo Horizonte-MG, 2016. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/planmobvv/documentos/PRODUTO%2002a%20-%20ZONEAMENTO%20DE%20TRÁFEGO%20-%20Final.pdf>. Acesso em: 05 de jul. 2024.

VILA VELHA-ES. **Vila Velha-ES em números**: diagnóstico municipal 2018. Vila Velha-ES-ES, 2018. Disponível em: https://www.vilavelha.es.gov.br/files/destaques/destaque_12.pdf. Acesos em: 06 de jul. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O Trabalho em Colaboração para Apoio da Inclusão Escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da educação**. V. 7, N. 19, P. 66 – 87. Paranaíba. 2016.

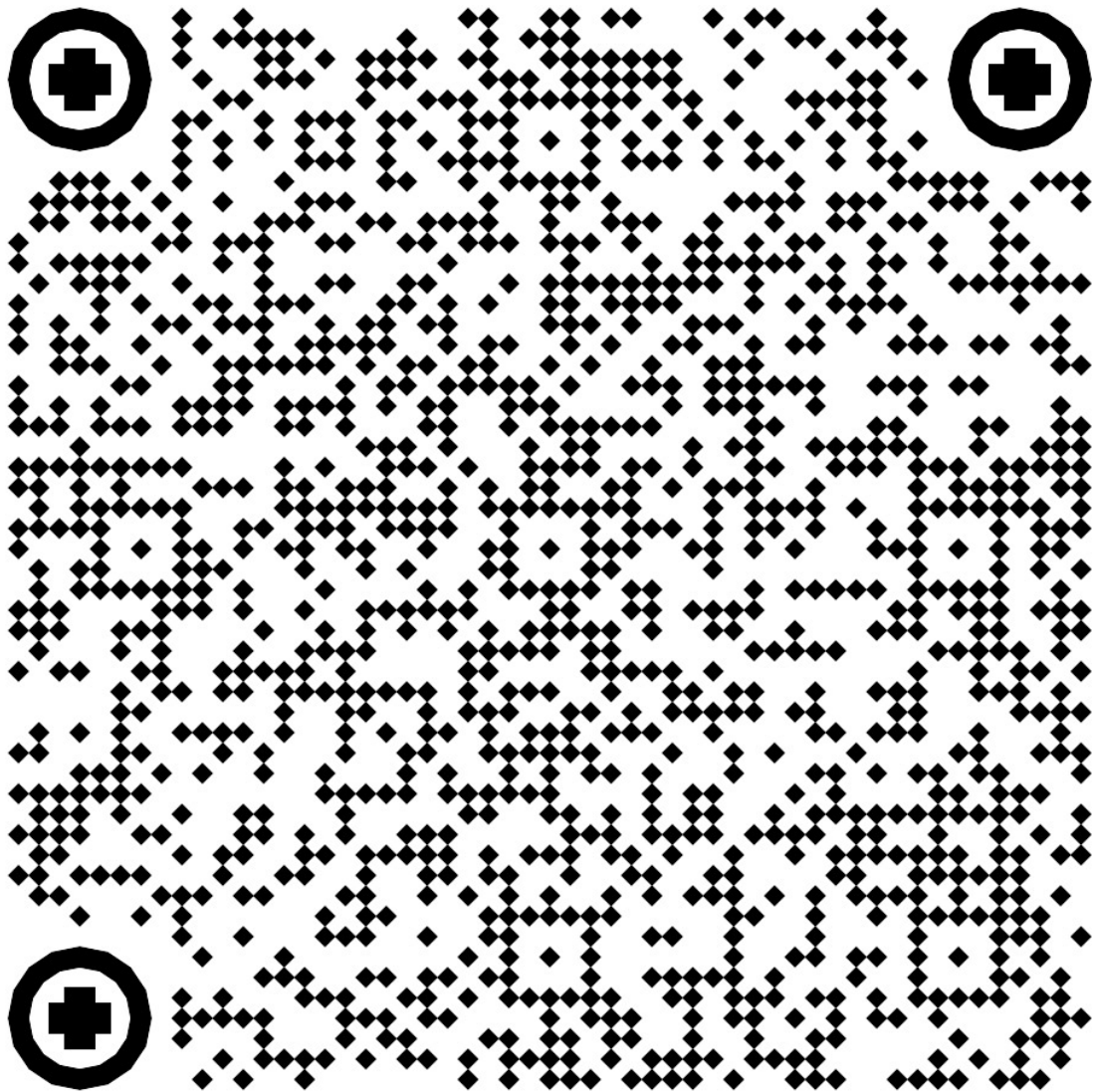
YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

Dissertação de Mestrado – Thiago de Aquino Mozer

Título: O Ensino da Língua Inglesa para alunos com Deficiência Intelectual:
uma relação possível.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS
ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO DRAGO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **O trabalho colaborativo na Educação Especial no município de Vila Velha-ES: Um estudo de caso**, desenvolvida pelo pesquisador Me. Thiago de Aquino Mozer. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, sob orientação do Professor Dr. Rogério Drago e tem como objetivo geral: **compreender o papel do Professor Colaborador da Educação Especial na sala de aula comum no município de Vila Velha-ES.**

E como objetivos específicos propomos:

- a. Investigar, como acontecem as interações pedagógicas entre o professor colaborador e os sujeitos da educação especial na sala de aula comum;
- b. Analisar as relações estabelecidas entre o professor regente e o professor colaborador para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do discente com indicativo à educação especial;
- c. Discutir, a partir da vivência dos profissionais, o papel do professor colaborador para a inclusão do sujeito com indicativo à educação especial e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- d. Problematizar as atividades realizadas no trabalho colaborativo para a concretização da ação educativa na Educação Especial.

Você foi escolhido (a) por trabalhar na rede municipal de educação de Vila Velha-ES e ter ligação com a Educação Especial. Sua participação é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato aqui explicitados:

Pesquisador Me. Thiago de Aquino Mozer

E-mail: td.mozer@gmail.com

A participação na pesquisa oferece *risco mínimo* para os participantes. Chamamos de *risco mínimo*, segundo a definição da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, os riscos que se tem à própria existência, algo que não pode ser qualificado ou quantificado com alguma propriedade. É possível que você se sinta cansado (a) com a entrevista. Entretanto, é importante salientar que você participará de uma pesquisa simples e que, caso você sinta algum desconforto ou descontentamento, poderá desistir do estudo, sem prejuízo algum.

Os potenciais benefícios desta pesquisa se darão diretamente e indiretamente, para a rede municipal de Educação de Vila Velha-ES, para os sujeitos com indicativo à Educação Especial e para a comunidade em geral. Com os resultados deste estudo, poderão surgir dados teóricos/científicos para contribuir com o fomento de políticas públicas educacionais inclusivas.

Como a pesquisa será em seu local de trabalho e/ou em entrevista via *google meet* informamos que o senhor (a) não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer gasto decorrente desta pesquisa será arcado por Thiago de Aquino Mozer, responsável pela pesquisa.

O estudo se realiza por meio da pesquisa qualitativa e nos pressupostos do estudo de narrativas, sendo realizado a partir dos seguintes procedimentos: a. solicitação à Rede Municipal de Educação Vila Velha-ES e as escolas para a realização da pesquisa; b. entrevistas semiestruturadas com profissionais que

atuam no trabalho colaborativo e, caso necessário c. grupo focal com os sujeitos da pesquisa. A entrevista abará representantes de escolas de cada região do município de Vila Velha-ES, Espírito Santo, que aceitarem o convite.

Ressaltamos que os dados pessoais obtidos por meio da pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem nenhuma identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra do pesquisador responsável.

Assim, eu _____
declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante
CI Nº _____

Assinatura do Pesquisador
CI Nº _____

APÊNDICE – C

PRÉ ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES COLABORADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E REGENTES

1. Nome (qual nome gostaria de ser identificado ou posso escolher um nome para você)
2. Idade
3. Gênero que se identifica
4. Formação inicial
5. Formação continuada
6. Forma de chegada ao cargo na prefeitura de Vila Velha-ES.
7. Tempo de serviço no magistério.
8. Tempo de serviço como professor colaborador no município de Vila Velha-ES.
9. Atua como professor em outra área
10. Motivo de ter escolhido trabalhar na Educação Especial.
11. Motivo de ter optado em trabalhar como professor colaborador
12. Turmas em que atua
13. Como acontece o planejamento com os professores regentes e com a equipe pedagógica.
14. Percepções acerca de Educação Especial e educação inclusiva.
15. Importância que atribui a formação inicial e continuada a sua prática pedagógica.
16. Comente como organiza sua prática pedagógica com os alunos.
17. Outras questões que surgirem.

APÊNDICE – D

ROTEIRO DE ENTREVISTA VIA GOOGLE FORMS PARA OS PROFESSORES COLABORADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1.E-mail.
- 2.Nome.
- 3.Sexo.
- 4.Idade.
- 5.Escolaridade.
- 6.Qual graduação cursou.
- 7.Qual a área de especialização, do mestrado, do doutorado ou pós-doutorado.
- 8.Unidade de Ensino que trabalha.
- 9.Qual a região de Vila Velha-ES está localizada a escola em que trabalha.
- 10.Qual o segmento de ensino em que trabalha.
- 11.Qual o vínculo com o município de Vila Velha-ES.
- 12.Quantos anos atuando como professor colaborador.
- 13.Quantos anos trabalhando no município de Vila Velha-ES.
- 14.Exerce outra função além de professor colaborador, qual?

ANEXOS

ANEXO A

AUTORIZAÇÕES



centraisvilavelha.es.gov.br
27 3149-7200

Avenida Santa Leopoldina, 840
Coqueiral de Itaparica
29101-915

Processo: 31690/2024 | Autor: Thiago de Aquino Mozer

FOLHA DE DESPACHO

À GABINETE DO(A) SECRETÁRIO(A) SEMED

Prezado Pesquisador,

O Núcleo de Educação Especial apoia o desenvolvimento da pesquisa na área da educação e tem interesse. Encaminhamos os autos para que seja aprovado pela Secretária de Educação.

Em 3 de maio de 2024

ALESSANDRA DE AGUIAR MONTEIRO

Pedagogo

Processo: 31690/2024 | Autor: Thiago de Aquino Mozer

FOLHA DE DESPACHO

À Protocolo Externo

Tendo em vista a relevância do tema e a importância dos estudos realizados nas universidades para a melhoria da educação em geral, autorizamos que a estudante Thiago de Aquino Mozer, CPF 102.756.117-95, busque informações junto Núcleo de Educação Especial desta Secretaria de Educação.

Acrescentamos que, para o acesso às informações, a aluna deve procurar a Sra. Alessandra de Aguiar, coordenadora do Núcleo de Educação Especial, o qual está localizado na Av. Luciano das Neves, 74, no Centro de Vila Velha.

Em 21 de maio de 2024

TATIANA DE CASTRO NOGUEIRA

Secretário(a) Municipal de Educação Interino(a)