

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Daniela Alves de Lima Barbosa**

**ENSINO COLABORATIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR**

**São Caetano do Sul  
2020**

**DANIELA ALVES DE LIMA BARBOSA**

**ENSINO COLABORATIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.**

**Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders**

**São Caetano do Sul  
2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

BARBOSA, Daniela Alves de Lima  
Ensino Colaborativo: contribuições para a inclusão escolar / Daniela  
Alves de Lima Barbosa – São Caetano do Sul – USCS 2020  
124fs.

Orientadora: Elizabete Cristina Costa Renders  
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São  
Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2020.

1.Educação Especial e Inclusiva 2. Ensino Colaborativo 3. Formação  
Docente 4. Inclusão Escolar

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 17/02/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof (a). Dr.(a.) Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Prof (a) Dr. (a) Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (UNESP)

Dedico este trabalho a Deus, autor e consumidor da minha fé, sem **ELE** eu nada seria e não conseguiria chegar até aqui. Foi **ELE** que me sustentou, alimentou a minha alma com calma e esperança durante esta etapa. Agradeço a minha família por sempre me incentivar na busca dos meus sonhos. Ao meu esposo Marcos por toda compreensão e parceria nos momentos em que pensei em desistir, e ao meu filho Marcus Vinicius, por compreender todos os momentos de ausência durante este percurso. Eu amo vocês, infinitamente!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora professora Dr<sup>a</sup> **Elizabete Cristina Costa Renders**, que nos envolveu com seu encanto pela Educação Especial e Inclusiva. Suas orientações foram fundamentais para que eu chegasse a esta etapa, agradeço imensamente pelas suas ricas orientações, pela paciência e principalmente por acreditar em mim, o meu muito obrigada!

Aos professores Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Dr<sup>o</sup> Paulo Sérgio Garcia pelas significativas contribuições no exame de qualificação, as quais foram determinantes para a conclusão desta dissertação.

Agradeço à professora Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade, que, por uma intercorrência, foi substituída na banca de qualificação, mas que deixou seu legado no exame final! À professora Ana Aparício pelas ricas contribuições na banca!

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da USCS, pelas calorosas discussões sobre formação de professores e por todo o conhecimento adquirido no meu percurso formativo.

Às amigas Edna e Isabel pelos empréstimos de tão valiosos livros da área da Educação Especial. Aos colegas professores (as) que cotidianamente lidam com o desafio **POSSÍVEL** de lidar com a inclusão!

Aos educadores participantes deste estudo, os quais me auxiliaram na compreensão sobre práticas educativas inclusivas!

Agradeço ao grupo ACESSI, espaço de ricas vivências e trocas de experiências sobre a questão da diversidade.

Agradeço à Universidade de São Caetano do Sul pela oportunidade de participação no Programa de Preparação Pedagógica e Aperfeiçoamento ao Ensino na Graduação, foram meses muito intensos de aprendizagem.

À prefeitura de São Bernardo do Campo, a qual me proporcionou um desconto nas mensalidades através de um convênio firmado com a universidade.

Aos meus colegas de curso com quem convivi nestes últimos dois anos, pelo companheirismo e troca de experiências.

Agradeço a minha amiga Denyse Guedes pelo apoio moral e financeiro!

Por fim agradeço à professora da graduação que uma vez me disse que eu não chegaria a lugar nenhum com a minha letra, cá estou!

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

**Boaventura de Souza Santos**

## RESUMO

O Ensino Colaborativo é definido como um modelo de prestação de serviço de apoio, principalmente entre os atores da comunidade escolar, os quais partilham responsabilidades pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, os com e os sem deficiência. Esse modelo surgiu como uma possibilidade de atuação dentro do AEE e vem sendo assinalado como uma didática pedagógica promissora na busca pela escolarização do público alvo da educação especial – PAEE. **Propôs-se** como objeto de estudo analisar práticas no âmbito do Ensino Colaborativo. Partindo deste objeto emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa. Que práticas envolvidas no âmbito Ensino Colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência? Qual a percepção dos professores acerca do Ensino Colaborativo? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral descrever práticas, no âmbito do Ensino Colaborativo, que favoreçam a inclusão escolar de educandos com deficiência. Como objetivos específicos da pesquisa elencamos: a) Investigar as percepções dos professores acerca do que é o ensino colaborativo; b) Caracterizar as práticas educativas descritas no âmbito do ensino colaborativo, que favoreçam a inclusão escolar; c) Elaborar coletivamente um material didático sobre o ensino colaborativo. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi então realizada segundo abordagem qualitativa, por meio de aplicação de um questionário semiestruturado formulado no Google Forms, bem como uma autobiografia narrada. Definiram-se como universo da pesquisa uma escola pública na região do ABC Paulista, na modalidade do ensino fundamental. Os sujeitos foram: um professor da classe comum, um professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, um gestor escolar, um estagiário de educação, o pesquisador desta pesquisa através da sua autobiografia e um responsável pelo estudante com deficiência. Os resultados apresentados **descreveram**, dentre outras coisas, que o EC se configura para além da atuação conjunta entre docentes do ensino comum e da Educação Especial, envolve outros elementos os quais, somados, configuram a didática do Ensino Colaborativo, que é visto como uma possibilidade de aprendizagem articulada pelo AEE. Esta pesquisa apresentou como produto final um objeto de aprendizagem na forma de um Blog Colaborativo construído com alguns sujeitos da pesquisa, servindo também como diário de pesquisa e configurando-se como produto e processo ao longo do percurso investigativo. As práticas pedagógicas de colaboração aqui descritas através da autobiografia narrada revelaram que o Ensino Colaborativo pode contribuir para práticas inclusivas na escola regular. Os resultados apresentados **descreveram**, dentre outras coisas, os desafios de implementação e efetivação do Ensino Colaborativo. De modo geral a pesquisa corroborou com o que vem sendo delineado na literatura, de que o Ensino Colaborativo contribui para práticas inclusivas escolares.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino Colaborativo. Inclusão Escolar. Educação Especial. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

Collaborative Teaching is defined as a model of support service provision, mainly among actors in the school community, who share pedagogical responsibilities in the teaching and learning process of students, both with and without disabilities. This model emerged as a possibility for action within the AEE and has been marked as a promising pedagogical didactic in the search for schooling of the target public of special education – PAEE. It is proposed as an object of study to analyze practices in the field of Collaborative Teaching. From this object emerged some concerns that motivated and directed the development of this research. What practices involved in the scope of Collaborative Teaching favor the school inclusion of students with disabilities? What is the perception of teachers about Collaborative Teaching? With the questions presented, the general objective was to describe practices, in the scope of the Collaborative Teaching, which favor the school inclusion of students with disabilities. The specific objectives of the research are: a) to investigate teachers' perceptions about what collaborative teaching is; b) to characterize the educational practices described in the scope of collaborative teaching, which favor school inclusion; c) to collectively elaborate didactic material about collaborative teaching. Based on the objectives presented, the survey was then carried out according to a qualitative approach, through the application of a semi-structured questionnaire formulated in Google Forms, as well as a narrated autobiography. A public school in the ABC Paulista region was defined as the universe of the survey, in the elementary school modality. The subjects were: a teacher from the common class, a teacher from the Specialized Educational Service – AEE, a school manager, an education intern, the researcher of this research through her autobiography and a responsible for the student with disability. The results presented describe, among other things, that the EC is configured beyond the joint action between teachers of common education and Special Education, involving other elements which, together, configure the didactics of Collaborative Teaching, which is seen as a possibility of learning articulated by the AEE. This research presented as a final product a learning object in the form of a Collaborative Blog built with some research subjects, also serving as a research diary and configuring itself as a product and process along the investigative path. The pedagogical practices of collaboration described here through the autobiography narrated revealed that the Collaborative Teaching can contribute to inclusive practices in regular school. The results presented describe, among other things, the challenges of implementation and effectiveness of the Collaborative Teaching. In general, the research corroborated with what has been outlined in the literature, that Collaborative Teaching contributes to inclusive school practices.

**Keywords:** Teacher training. Collaborative Teaching. School Inclusion. Special Education. Inclusive Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisa Correlata	34
Quadro 2	Fases e procedimentos da pesquisa qualitativa	68
Quadro 3	Categorias de Análise	71

## LISTA DE FOTOS

Foto 1	Painel de Frutas e legumes	59
Foto 2	Atividade do Conto de Mistério	74
Foto 3	Página inicial do Blog	94
Foto 4	Página inicial do Blog	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	É uma região tradicionalmente industrial localizada na Região Metropolitana do estado de São Paulo. A sigla vem das três cidades que, originalmente, formavam a região, sendo: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C). Às vezes, Diadema (D) é incluída na sigla apesar de ser considerada por muitos uma cidade que não deveria ser integrada ao grupo, pois, diferente das outras cidades, não representa nenhum santo.
ACESSI	Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DUA	Design Universal para a Aprendizagem
EC	Ensino Colaborativo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EOT	Equipe de Orientação Técnica
EMEB	Escola de Educação Básica
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNEE	Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UBS	Unidade Básica de Saúde
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	<b>25</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>29</b>
<b>2 A MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	<b>34</b>
2.1 Aproximações conceituais no campo do ensino colaborativo .....	43
2.2 O ensino colaborativo no âmbito da educação inclusiva.....	46
2.3 O desafio da construção de redes de apoio para a construção da escola inclusiva .....	47
2.4 Diferentes concepções sobre o ensino colaborativo na escola.....	50
<b>3 O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>54</b>
3.1 Opção metodológica .....	55
3.2 Universo da pesquisa: campo e sujeitos.....	56
3.3 Etapas da investigação .....	66
<b>4 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO: ANÁLISE E     DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>69</b>
4.1 Memórias de Práticas Pedagógicas e concepções de ensino .....	72
4.2 Planejamento Pedagógico colaborativo .....	88
4.3 Apoio da gestão escolar.....	89
<b>5 PRODUTO FINAL DE PESQUISA: BLOG COMO DIÁRIO COLABORATIVO</b> ....	<b>92</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>109</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>112</b>
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>116</b>
<b>APÊNDICE E</b> .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICE F</b> .....	<b>122</b>
<b>APÊNDICE G</b> .....	<b>124</b>

## MEMORIAL

Inicialmente, é oportuno registrar aqui o meu percurso formativo. Tais palavras trazem consigo uma bagagem de experiências acadêmicas e pessoais que vivenciei e foram determinantes para a minha escolha como professora na área da Educação Especial.

Nasci e fui criada em Guarujá, cidade litorânea do estado de São Paulo. Desde pequena ficava horas a fio a apreciar minha tia, irmã de meu pai, que era professora, a corrigir pilhas e pilhas de cadernos de seus alunos. Eu achava sensacional, e, nas horas das minhas brincadeiras de faz de conta, ficava imitando-a corrigindo cadernos.

Ingressei aos cinco anos de idade na educação infantil. Era uma escola pequena, de associação de bairro, com apenas três salas de aula. Após finalizar essa etapa, passei a frequentar o ensino fundamental, sempre estudando em escola pública. Por fim, concluí o ensino médio aos 16 anos.

Somente após sete anos ingressei no curso de Pedagogia, e ali tive a certeza de que seguiria os caminhos do magistério. Realizei estágio na cidade de Praia Grande – SP, como monitora pedagógica, atuando nas escolas de educação infantil e ensino fundamental. Foi a partir dessa experiência como estagiária que passei a vivenciar o ensino público e a sua realidade complexa e desafiadora. Foi por meio dessa vivência que aprendi a valorizar o papel do professor, suas lutas e sua importância no processo educativo.

Os quatro anos de faculdade foram muito intensos, inclusive com um episódio que me causou estigma. Entretanto, anos depois, compreendi que foi esse episódio que, de fato, me impulsionou a trilhar o caminho da Educação Especial.

Na ocasião da disciplina de Educação Inclusiva, ofertada no segundo ano de graduação, realizamos um trabalho sobre nossas práticas e leituras no âmbito da educação especial. Não havia exigência de o trabalho ser digitado, então entreguei um texto manuscrito, deixando minha folha em cima do retroprojetor, em frente ao local onde a professora estava sentada. Mais de dez anos se passaram, porém me lembro como se fosse hoje: a professora pegou meu trabalho, baixou as lentes de seus óculos e fez uma leitura superficial do que havia escrito nele e, sem nenhuma cerimônia, explanou: “Daniela, olha sua letra, que letra é essa? Desse jeito você

nunca vai chegar a lugar algum, nunca vai passar em concurso público. Sua letra é pior que a letra do Antônio”. Tal atitude impetuosa me fez, por um momento, desistir da profissão docente. Contudo, a paixão por lecionar ardia mais forte em meu coração, então resolvi seguir em frente.

Graduei-me em Serviço Social e me especializei em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior, Psicopedagogia e Educação Especial. Mais recentemente, fui coautora de um capítulo do livro Práticas de avaliação da aprendizagem em contextos inovadores, da obra Metodologias Pedagógicas Inovadoras: contextos da Educação Básica e da Educação Superior, pela editora IFPR.

Anos depois, contrariando a fala rompante da professora, atuei como docente e tutora no ensino superior (modalidade EAD – Educação a Distância e presencial), e também fui aprovada em vários concursos públicos na área da educação, inclusive como docente em Educação Especial. Optei pela rede de ensino de São Bernardo do Campo – SP, onde lecionei no magistério em duas matrículas por mais de sete anos, três destes na função de professora de Educação Especial. No final do ano de 2018 escolhi exercer a função de assistente social no mesmo município.

Nos meus mais de sete anos de magistério na rede pública de ensino, tive o privilégio de ter em minhas salas alguns alunos com deficiência. Mesmo com a formação teórica, confesso que não foi fácil. Todavia, ao longo desse percurso, muitas experiências enriquecedoras me fizeram escolher atuar na Educação Especial.

Foi no ano de 2016 que tive a oportunidade de ingressar na modalidade da Educação Especial. Nessa experiência, deparei-me com a didática do ensino colaborativo, cuja premissa é a cooperação, a qual começou a ser praticada a partir do ano de 2015 no município onde eu lecionava. Naquele momento, vi-me em meio a uma prática nova, desconhecida por mim, pelos alunos, pelos docentes do ensino regular e pela comunidade escolar.

Diante do novo, do desconhecido, busquei na literatura respostas para tais ações, pois o norte do qual dispúnhamos era somente um caderno de orientações da Secretaria de Educação com apenas três linhas descrevendo o que se considerava ser ensino colaborativo.

Realizei uma revisão preliminar da literatura e constatei que a proposta, ainda, é recente no Brasil, mesmo que alguns marcos regulatórios que orientam a

Educação Especial já mencionassem a necessidade da articulação do trabalho entre professores da sala comum e da educação especial.

Nas leituras iniciais, notei que a teoria não condizia com a prática. Tanto as minhas ações quanto as ações dos docentes do ensino regular não caracterizavam o processo de ensino colaborativo e suas premissas. Passei a articular a minha intencionalidade pedagógica com a teoria revisada, mas notei que os docentes do ensino regular não dispunham de métodos, técnicas ou ações pertinentes a essa nova estratégia. Nesse momento, reconheci, na formação continuada, um meio para uma reflexão sobre minha própria prática, atribuindo sentido às minhas experiências (Ponte, 2002). Busquei, então, no curso de Mestrado Profissional em Educação, um caminho para alcançar a resposta para minha inquietação sobre o ensino colaborativo.

Atualmente, sou membro do grupo de pesquisa Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva - ACESSI, que desenvolve estudos e pesquisas que se pautam no e pelo movimento das diferenças na escola e na sociedade, e que tem como eixos norteadores as múltiplas dimensões do conceito de acessibilidade, o paradigma da inclusão e os direitos humanos.

As discussões em grupo me possibilitaram aprofundar o conteúdo teórico e refletir sobre a temática pesquisada, compartilhando e debatendo ideias, permitindo, portanto, meu amadurecimento como pesquisadora. As constantes leituras, os debates e as participações em seminários e congressos propiciaram a construção da experiência e a minha proximidade com o tema de pesquisa.

As interações e as aprendizagens durante os encontros no grupo ACESSI permitem que os pesquisadores olhem com mais profundidade as teias da inclusão e sua complexidade, bem como ampliam as possibilidades de intervenção sobre a prática, tornando necessária a reflexão sobre a construção do conhecimento científico.

Nesse sentido, acredito que o grupo de pesquisa ACESSI, como espaço privilegiado na construção do conhecimento, favorece intensas reflexões sobre inclusão, contribuindo na formação para e na diversidade.



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil foi permeada por mudanças estruturais, com diferentes abordagens e paradigmas. Esse percurso histórico foi marcado por intensas discussões na busca de uma educação mais inclusiva.

A compreensão da deficiência percorreu um caminho que foi dos modelos mítico, caritativo ao médico. Atualmente, o paradigma da inclusão baseia-se no modelo social de deficiência, sendo a deficiência compreendida como resultante tanto de limitações funcionais do corpo quanto de fatores ambientais ou sociais.

Até o final do século XIX, a Educação Especial no país foi inspirada por modelos advindos da Europa. Mazzotta (2001) aponta que, neste período, foram criadas instituições para atendimento aos cegos, pessoas com surdez e com deficiência intelectual e física.

Historicamente, a escolarização limitava-se a um grupo seletivo e homogêneo de pessoas, os educandos com deficiência eram determinados como minoria, ficando à margem da sociedade, sendo assim excluídos do espaço de convívio social por meio de escolas especiais segregadoras.

No ano de 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo artigo 9 faz referência ao “tratamento aos excepcionais” (BRASIL, 1971). Em decorrência desse marco regulatório, outras ações no âmbito da educação especial foram suscitadas, como o Parecer N. 848/72, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1982). Este documento demanda, por parte do ministro da Educação da época, subsídios para atuar junto à educação das pessoas com deficiência.

Foi, no entanto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 que marcou um novo tempo para a educação especial no Brasil. O artigo 205 destaca que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e garante no artigo 208 o Atendimento Educacional Especializado - AEE para alunos com deficiência, preferencialmente no ensino regular na classe comum. Tal premissa foi regulamentada pela LDB (1996) atualizada em 2013.

Encontramos em Mantoan (2003) algumas concepções sobre o processo de inserção do público alvo da educação especial nos sistemas escolares. A autora

desenha três percepções acerca dessa temática, traçando historicamente essa mudança de paradigma:

- Segregação: no modelo segregacionista, a educação especial se configurava como um sistema de ensino paralelo, substitutivo ao regular;
- Integração: neste modelo, o aluno tem acesso a um leque de possibilidades educacionais, entretanto, limita-se a adaptar-se à instituição tal qual ela se apresenta. Essa é uma concepção de inserção parcial, pois prevê serviços educacionais condicionados e segregados.
- Inclusão escolar: neste novo paradigma, a inserção escolar deve se dar de forma completa e sistemática, pois se exige da escola as condições de acessibilidade para todos. Todos os alunos têm o direito de frequentar as salas de aula do ensino regular.

No ano seguinte à Constituição Federal de 1988, houve a sanção da Lei N. 7853 de 1989, a qual estabeleceu normas gerais para o pleno exercício dos direitos sociais e individuais das pessoas com deficiência.

No caso do Brasil, com a democratização escolar, iniciou-se o acesso do público-alvo da educação especial nas escolas, primeiro com o processo de integração e depois de inclusão. Nesse contexto, a segregação passa a perder destaque diante de um novo modelo de educação que visa à ideia de uma educação mais inclusiva.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi promulgada pela ONU – Organização das Nações Unidas, em 2006. Dois anos depois, o MEC – Ministério da Educação, alinhado a esse documento, sancionou a PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa política educacional pressupõe, dentre outros, a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas instituições de ensino regular do país, de forma complementar ou suplementar à educação básica, em sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE na rede pública.

O AEE é um dos pilares da PNEE, que foi previsto na Resolução 4/2009 do Conselho Nacional de Educação e que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE como modalidade da Educação Especial. Outro ponto balizador foi o duplo cômputo dos estudantes com deficiência para a execução de repasses financeiros por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEF (BRASIL, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), na lógica da educação inclusiva, se configura como apoio aos processos de inclusão escolar, caracterizado por organizar serviços e recursos pedagógicos que resultam na eliminação de barreiras que impedem o estudante de alcançar seu pleno desenvolvimento (PNEE, 2008).

De acordo com a PNEE, a educação inclusiva apresenta-se como um modelo educacional fundamentado nos direitos humanos, avançando no entendimento da igualdade na perspectiva da equidade e equiparação de oportunidades educacionais. Busca romper, portanto, com o contexto histórico da produção da exclusão. As instituições de ensino, com base num novo marco regulatório, devem confrontar as práticas discriminatórias e criar os mecanismos de superação das barreiras nas escolas. (PNEE, 2008).

O AEE é um dos serviços da educação especial que tem como objetivo identificar, organizar e elaborar recursos pedagógicos acessíveis para que todos os estudantes tenham plena participação escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) apresenta o AEE como uma proposta de intervenção pedagógica aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

É ofertado no sistema educacional brasileiro, objetivando atender as demandas da diversidade de públicos da educação especial no decorrer do processo educativo, organizado como um serviço que as instituições de ensino devem ofertar a fim de oportunizar o apoio indispensável às necessidades educacionais dos educandos.

O AEE acontece, prioritariamente, em espaços físicos dentro das escolas públicas, denominados Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, mas pode ocorrer em outros espaços educativos, como nas salas de aulas regulares por meio da didática do ensino colaborativo.

O Ministério da Educação - MEC, com a finalidade de favorecer as instituições públicas de ensino na organização e na oferta do AEE e colaborar com a busca do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino, instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM por meio da Portaria Nº. 13, de 24 de abril de 2007. Mas será que a oferta do AEE nas SRM

seria o único mecanismo que contribui para práticas inclusivas nas escolas regulares?

Ao considerar a relevância do atendimento educacional especializado para o público-alvo da educação especial nas redes regulares de ensino, este estudo inseriu-se no campo da Educação Inclusiva e apresentou como tema central o ensino colaborativo. Emergiu da nossa prática docente na educação especial entre os anos de 2016 e 2018, quando atuamos como docente no AEE e fomos desafiados pela rede de ensino a trabalhar com o ensino colaborativo. Na ocasião, observamos que algumas práticas não condiziam com as teorias sobre essa temática, as quais entendiam o ensino colaborativo como uma estratégia pedagógica no âmbito da educação especial que articula os saberes do docente do ensino regular e da educação especial. Mas, será que o ensino colaborativo se reduz apenas à articulação dos saberes desses dois atores?

A partir desse contexto, nasceu a pergunta que norteará esta pesquisa: que práticas envolvidas no ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência? Para tal, traçamos como objetivo geral descrever as práticas, no âmbito do ensino colaborativo, que favoreçam a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: a) Investigar as percepções dos professores acerca do que é o ensino colaborativo; b) Caracterizar as práticas educativas descritas no âmbito do ensino colaborativo, que favoreçam a inclusão escolar; c) Elaborar coletivamente um material didático sobre o ensino colaborativo.

Diante da pergunta problema surgiu a seguinte hipótese: O Ensino Colaborativo contribui para práticas inclusivas no ambiente educativo.

Metodologicamente, optamos por questionários com questões semiestruturadas qualitativas, com aplicação de um questionário, e com uma autobiografia narrada, pois ambos atenderam ao delineamento metodológico

Tendo em vista os objetivos propostos, responderam o questionário: sujeitos atuantes em uma escola de Ensino Fundamental I bem como uma gestora escolar de uma escola Educação Infantil de uma rede de ensino do ABC paulista, a saber: um docente especialista da educação especial, um docente do ensino regular, um estagiário de educação e um responsável legal do estudante. O critério de participação foi a experiência na prática pedagógica com o ensino colaborativo.

A partir de alguns pressupostos teóricos de autores que pesquisam sobre práticas com o EC, verificou-se que as práticas desenvolvidas nesse âmbito, colaborativo, embora venham se mostrando eficazes no que concerne à escolarização de crianças com deficiência, exigem o sobrepujamento de alguns paradigmas para a superação da exclusão escolar.

Há autores que destacam a existência algumas pesquisas no Brasil que apontam determinadas dificuldades em relação à operacionalização da prática proposta no ensino colaborativo, pelo fato desta ainda ser pouco difundida no país, pois os pesquisadores brasileiros fundamentam suas pesquisas em autores americanos e europeus, os quais relatam práticas de sucesso com tal estratégia.

Uma das finalidades desta pesquisa foi ampliar a discussão e reflexão sobre as práticas do ensino colaborativo no âmbito de uma rede de ensino pública.

Há que se discutir com um número maior de docentes do ensino regular, professores de educação especial, gestores e comunidade escolar ações que favoreçam a inclusão escolar. Diante desse contexto, o presente estudo foi realizado em um município da região do ABC Paulista e originou como produto educacional um Blog Colaborativo.

## 2 A MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para iniciarmos esse capítulo, elaboramos um quadro com pesquisas correlatas no âmbito do EC.

Quadro 1

### Pesquisa Correlata

Ano	Modalidade	Título	Autor	Resumo
2008	Tese	Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão	Ângela Maria Sirena Alpino	Perspectiva da inclusão escolar e o trabalho colaborativo entre profissionais especializados e professores da escola comum.
2009	Tese	Consultoria colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo	Veronica Aparecida Pereira	Investigação sobre práticas psicológicas no ambiente escolar que possam favorecer a inclusão a partir da consultoria colaborativa.
2013	Dissertação	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões	Alice Pilon do Nascimento	Problematização das políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas, tendo em vista a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado.
2014	Dissertação	O papel do professor de educação especial na proposta	Ana Paula Zerbato	Definição do papel do professor de

		do coensino		Educação Especial baseada na proposta do coensino.
2014	Tese	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios	Danusia Cardoso Lago	Elaboração, implementação e avaliação de um programa de Atendimento Educacional Especializado –AEE com base no Coensino, para alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum.
2014	Tese	Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	Carla Ariela Rios Vilaronga	Construção de propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular.
2015	Dissertação	A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de libras atuando em bidocência	Katia Parreira Brettas	Proposta de um ensino inclusivo para alunos surdos, mediada por um (a) professor (a) colaborativo (a), atuando em bidocência.
2016	Dissertação	Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança	Melina Thais da Silva	Descrição e análise do processo de intervenção entre o

		com deficiência intelectual	Mendes	professor de Educação Infantil da classe comum e o professor de Educação Especial, com vistas a formação baseada no ensino colaborativo.
2016	Dissertação	Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015	Tamires Pereira Carvalho	Análise de teses e dissertações que utilizaram como método a pesquisa colaborativa visando formar os profissionais da educação para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).
2017	Tese	Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita	Vanessa Cristina Paulino	Implementação, descrição e análise de uma prática pedagógica para o acesso ao currículo por um estudante com cegueira congênita - em uma sala regular, construída pelo coensino, ministrado por uma professora de sala regular e uma educadora

				especial.
2018	Dissertação	Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense	Rossicleide Santos da Silva	Análise de uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da educação especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno PAEE.
2019	Dissertação	Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência	Beatriz Ribeiro Aleluia Picolini	Análise da constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência.

Fonte: BDTD

Ao analisarmos o processo histórico no que diz respeito à aceitação de pessoas com deficiência, observamos que crenças e valores determinaram formas de conceber a deficiência como algo não natural. Ao longo da história, a humanidade atribuiu conceitos diversos às pessoas com deficiência, baseados em suas crenças, valores e culturas.

Tecendo um breve recorte histórico sobre as mudanças de paradigmas em relação às pessoas com deficiência, pode-se constatar que até o século XVIII a deficiência foi tida como um drama pessoal e familiar, com explicações religiosas e míticas. De acordo com Mazzotta (2001), a partir do momento que a religião vislumbrou o homem como imagem e semelhança de Deus, a deficiência passou a

ser considerada imperfeição. Durante esse período, todavia, surgiram movimentos caritativos que defendiam os direitos das pessoas com deficiência e as idealizavam como dignas de todo auxílio e benignidade.

A partir do século XVIII, passa-se a buscar a reabilitação dos indivíduos com deficiência, campo em que a medicina avançou de forma significativa. Nesse viés, as pessoas feridas de guerra passaram por tentativas de reabilitação e a ciência começou a vislumbrar a deficiência como doença, não mais vinculando-a ao viés mítico e caritativo. Esse modelo concebia a deficiência como uma patologia, na busca da cura e reabilitação, com objetivo de obter um padrão de normalidade para o corpo.

Tais entendimentos sobre a deficiência têm consequência sobre os modelos de atendimento educacional para as pessoas com deficiência, distanciando-se da perspectiva inclusiva.

Voltando ao panorama educacional, entendemos que perceber a deficiência como um mal e uma condição imutável, fez com que a sociedade se omitisse quanto ao atendimento que respeitasse a singularidade da pessoa com deficiência. Tanto a visão sobrenatural ou mística (quando a pessoa era entendida como um ser sub-humano - anjo ou demônio) quanto a visão naturalista da medicina (quando a pessoa era entendida como um objeto de pesquisa - paciente) não abriram espaço para o atendimento educacional das pessoas com deficiência. (COSTA-RENDERS, 2009, p.64).

Na busca do rompimento com a perspectiva caritativa e médica, o modelo social da deficiência desafiou as narrativas da adversidade e do estigma, até então, instaurados em relação aos indivíduos com deficiência. Tal paradigma apresentou críticas ao modo como a sociedade historicamente desconsiderou a deficiência, excluindo esses sujeitos dos contextos políticos, sociais e educacionais.

Assim, somente quando o “clima social” apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens e mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiência, ou com elas identificadas, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção do conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas (MAZZOTTA, 2001, p.16).

Nesse sentido, a sociedade foi desafiada a reconhecer os modos de produção de deficiência (COSTA-RENDERS, 2016), constituindo tecnologias de acessibilidade

capazes de eliminar as barreiras historicamente impostas a esse público. Tal movimento busca garantir os direitos do sujeito com deficiência para que ele tenha plena participação na sociedade.

As pessoas com deficiência e a sociedade passam a reconhecer que deficiência não é a essência da sua marginalização, mas a concepção ideológica da normalidade que leva à lógica da exclusão. Portanto, “a incapacidade passa a ser vista um problema de toda a sociedade e, por conseguinte, a equiparação de oportunidades é uma exigência ética universal” (COSTA-RENDERS, 2009, p. 68).

Com uma perspectiva inclusiva, o modelo social da deficiência busca a igualdade de oportunidades nos termos da construção de uma sociedade justa e com equidade de oportunidade e garantia de direitos educacionais a todas as pessoas. Reconhecer a pessoa com deficiência como expressão da diversidade humana é um imperante desafio na sociedade contemporânea, demandando do poder público instrumentos que garantam os direitos de todos por meio de políticas públicas inclusivas.

Segundo os estudos de Bueno (1993), Jannuzzi (1992) e Mazzotta (1996), a história da educação especial no Brasil se dá a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) que ministraria a instrução primária e secundária para as pessoas com deficiência visual. Dois anos depois foi criado o Instituto dos Cegos-Surdos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A criação dessas instituições, neste período, representou, no Brasil, uma grande conquista para a visibilidade escolar de pessoas com deficiência.

Mazzotta (2001) aponta que, entre 1937 e 1945, foram suscitadas muitas campanhas lideradas por movimentos sociais, como Associação Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, os quais exigiam políticas públicas para fortalecer a educação de crianças com deficiência no país.

Com a Constituição Federal do Brasil (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o processo de inclusão escolar ganhou notoriedade na sociedade brasileira. Prieto (2006) destaca essa mudança de paradigma:

Com vistas a se contrapor ao referido modelo, o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre o que eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração de planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos (PRIETO, 2006, p.40).

Temos no ano de 1996 a aprovação de mais uma LDB para a educação. Esse documento tomou como diretriz a Constituição Federal de 1988. Tal documento explicitou o direito à educação, ratificando que a escola pública é direito de todos. Essa LDB está vigente até hoje, apenas sofrendo alterações.

Dispõe sobre a universalização de acesso à Educação Básica em todos os níveis e modalidades. Pela primeira vez, há destinação de um capítulo da LDB à educação especial, a saber, o capítulo V. Desde a Constituição até esta LDB, a matrícula do público da educação especial deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 enfatizou os alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles o público-alvo da educação especial, compreendendo como objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2008).

O documento, dentre outras premissas, aponta a participação da família e da comunidade, um dos vieses da colaboração quando se trata de ensino colaborativo, e apresentou a terminologia pessoa com deficiência, a qual se deu, a priori, por meio da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e ratificada pela Portaria 2344/2010 da Secretaria de Direitos Humanos.

Nessa lógica, a mudança de concepção do entendimento da deficiência, a qual foi instituída pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, citada anteriormente, passou a utilizar a terminologia “pessoa com deficiência”, cujo artigo 1º regulamenta:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006).

A Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão ratifica os preceitos da Convenção da ONU (2006) ao utilizar o termo “pessoas com deficiência”:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Ao reconhecer a necessidade de uma educação não discriminatória, a educação inclusiva dissemina um debate acerca das práticas não excludentes. A partir desse preceito, os sistemas educacionais inclusivos devem repensar e reorganizar as instituições escolares no sentido da garantia do acesso, permanência e êxito de todos os educandos. Essa perspectiva demanda novos olhares sobre a transversalidade da educação especial nos sistemas de ensino.

Mantoan (2006) aponta que a escola na contemporaneidade, devido ao processo de democratização do ensino, tem como premissa garantir o acesso e permanência de todos os educandos, todavia esbarra em situações complexas para promover a educação inclusiva. A autora afirma, ainda, que as instituições de ensino apresentam muita dificuldade em acolher a diversidade, pois ainda há homogeneização dos educandos e desigualdade nesse sistema, havendo, ao longo da história da Educação Especial, mudanças de paradigmas: segregação, integração e inclusão escolar.

Se a “integração propõe uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, propondo uma ação da parte da pessoa com deficiência para adaptar-se ao ambiente como ele é” (COSTA-RENDERS, 2009, p. 66), a inclusão é uma via de mão dupla, exige o compromisso da instituição escolar com a garantia dos direitos de aprendizagem de todos os alunos. Esse compromisso, certamente, demanda redes de cooperação e solidariedade, tema que esta pesquisa se propôs a trabalhar por meio do ensino colaborativo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é um marco importante no processo de construção das políticas

públicas inclusivas no Brasil. Esse documento dispõe sobre as diretrizes para o atendimento educacional especializado nas escolas regulares, indicando práticas educativas e recursos demandados pelo novo modelo educacional: o de incluir todos os estudantes.

Essa política afirma, objetivamente, a mais importante mudança da educação especial no Brasil desde a Constituição de 1988: a educação especial deixa de ser uma modalidade substitutiva à escolarização e passa a ser uma modalidade transversal em todo o sistema de ensino.

Tal transversalidade se dá pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e por projetos pedagógicos construídos com base no paradigma da inclusão. Se a integração apontava para a adaptação do sujeito à escola como ela era, o paradigma da inclusão exige que a escola elimine as barreiras e ofereça as condições de acessibilidade para todos os alunos.

Nesse processo de mudança de paradigma, a escola que constrói seu Projeto Político Pedagógico com base na lógica da inclusão, nos termos do respeito e da valorização das diferenças, necessita estar preparada para atender a todos os alunos e suas especificidades.

A partir do paradigma da inclusão, a organização da escola precisa ser repensada, levando em consideração a mudança também em relação à educação especial.

Os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula e permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público-alvo da educação especial) nas escolas de ensino regular, e também oferecer o Atendimento Educacional Especializado, a fim de garantir uma educação de qualidade.

Neste novo cenário educacional, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos recursos de apoio para eliminação de barreiras, tendo como objetivo fortalecer o processo de inclusão.

Esse marco regulatório foi uma grande conquista na luta pelo direito a uma educação inclusiva pautada na qualidade da oferta desse serviço, o que ressignificou a educação especial no país, que agora não é mais compreendida de forma segregada da escola regular, mas deve estar articulada no sentido de oferecer

uma aprendizagem de qualidade, através dos recursos e serviços do público-alvo da educação especial nas salas de aulas regulares, por intermédio do AEE.

O AEE é um serviço da educação especial que:

Art. 2º Deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

## 2.1 Aproximações conceituais no campo do ensino colaborativo

Para fomentar a educação inclusiva nos espaços escolares e viabilizá-la na prática, é necessário conduzir uma dinâmica de trabalho em colaboração para que se estabeleçam as redes de apoio para o processo inclusivo. Stainback e Stainback (1999, p.225) afirmam que “é essencial que se desenvolva na escola um sentido de comunidade”. Os autores assinalam a relevância das redes de apoio no cenário educacional na busca de uma escola mais solidária e inclusiva:

Professores, pais e alunos nas escolas inclusivas tem consistentemente declarado em entrevistas, em apresentações e conferências e em várias publicações que uma razão importante para o sucesso dessas escolas é o envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais trabalhando em colaboração. Os alunos têm sido envolvidos em círculos de amigos, como defensores de colegas, em situações de aprendizagem cooperativa, como tutores e parceiros dos colegas, e em equipes de planejamento educacional em igualdade de condições com os professores, diretores e pais (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.223).

Esses autores entendem que aprender a construir a comunidade significa vincular a aprendizagem do educando ao contexto social, sendo essa perspectiva de

suma importância para a educação especial inclusiva. Portanto, pensar sobre a inclusão escolar não é só ter um olhar para os educandos com deficiência, mas pensar sobre todos os alunos, pois “as questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo alvo de alunos” (Stainback; Stainback, et al, p.69).

Capellini e Felipe (2014) expressam que o ensino inclusivo e o ensino especial são constituídos a partir da participação e consciência de pais, professores e todos que estão envolvidos com o processo educativo. Para as autoras, torna-se imprescindível a participação da coletividade nos enredos do processo educacional.

Na teia do universo escolar, diferentes redes de apoio podem ser constituídas, abrangendo os alunos com e sem deficiência, professores de classe comum e professores especialistas ou especializados, gestores e toda a comunidade escolar, por meio de um trabalho em colaboração, fomentando o processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, esse novo modelo de educação inclusiva, na perspectiva de colaboração, requer novas práticas na escola, sendo uma delas o desafio de concretizar a estratégia do ensino colaborativo.

Quando iniciamos na docência como professora do AEE em uma rede de ensino pública do ABC paulista, nos deparamos com essa estratégia didática de ensino e como ela poderia ser compartilhada entre os diversos atores da comunidade escolar. Assim, atuando no AEE, no sentido de eliminar as barreiras para plena participação dos educandos com deficiência na escola, enxergamos no ensino colaborativo uma possibilidade pedagógica de atuação segundo os princípios da educação inclusiva.

Vigotsky (1991) sustenta, em sua abordagem histórica cultural, que o desenvolvimento do indivíduo se dá a partir dos aspectos orgânicos e sociais, na relação de colaboração entre os sujeitos. Assim, é relevante destacar que os apoios ofertados ao público alvo da educação especial podem se constituir substanciais elementos para minimizar as desigualdades na escola.

Na perspectiva social e histórica, o autor defende que o desenvolvimento humano é um processo e um produto social. Neste sentido, destaca o valor da colaboração no contexto da zona de desenvolvimento proximal.

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” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

A Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que o trabalho em colaboração é uma condição basilar para que o AEE desempenhe seus objetivos. Dessa forma, o documento ratifica a participação da família e da comunidade como um de seus objetivos para oportunizar a inclusão escolar.

O trabalho fundamentado no ensino colaborativo faz parte da prática educativa de alguns países no que tange à inclusão escolar, contudo essa estratégia é um tema a ser estudado com uma maior significância, pois ele ainda é pouco difundido no Brasil, apesar das significativas pesquisas. Podemos citar exemplos de alguns municípios aderentes à prática de ensino colaborativo e consultoria colaborativa, a saber: as cidades de Macatuba-SP, Aracruz- ES, São Bernardo do Campo – SP, São Carlos – SP, Santa Maria – RS e Rio de Janeiro – RJ. (Mendes e Vilaronga, 2014; Capellini, 2005; SCRIBD 2005, São Bernardo do Campo, 2015; König e Bridi, 2019; Marin e Braun, 2013).

Ainda não há um marco regulatório específico que fundamente sua concretização. Todavia, Capellini (2001) salienta que não basta transformar uma proposta em lei para que haja efetivação prática, a autora afirma que é preciso identificar e eliminar todas as barreiras que impedem o processo de inclusão.

No contexto desta pesquisa, levando em consideração a inquietação deste estudo sobre quais práticas no campo do ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência, acredita-se que o processo de colaboração constitui-se em uma aprendizagem bilateral, em que os sujeitos envolvidos nessa estratégia aprendem e ensinam simultaneamente.

Nessa direção, o objetivo geral deste trabalho foi descrever as práticas no campo ensino colaborativo em duas escolas da região do ABC Paulista: uma na modalidade do ensino fundamental e a outra na modalidade da educação infantil.

## 2.2 O ensino colaborativo no âmbito da educação inclusiva

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a escola deve garantir, para todos os alunos (com e sem deficiência), a plena participação nos processos educativos, contribuindo, assim, para a igualdade e equiparação de oportunidades. A partir da nossa atuação como docente no AEE, notamos como as políticas públicas para a educação inclusiva se constituem como marcos indispensáveis para a educação de qualidade.

Nessa lógica, experimentamos ao longo de três anos como professora de educação especial práticas com o ensino colaborativo, tais quais Capellini e Felipe (2014, p.38) sustentam que “o ensino colaborativo pode facilitar parcerias promissoras entre escolas comuns e especiais, entre professores, diretores, professores especialistas, enfim, toda a comunidade escolar, negociando papéis e responsabilidades”, e ainda apontam, como premissa “a possibilidade de apoio ao professor, à família e à comunidade, no trabalho pedagógico com alunos com e sem deficiência” (Capellini; Felipe, 2014, p.38).

As autoras assinalaram que o termo “ensino colaborativo” ou “ensino cooperativo” foram utilizados, inicialmente, na literatura estrangeira, para demonstrar a colaboração entre professores do ensino especial e do ensino comum:

Os termos “ensino colaborativo e ensino cooperativo” são usados pela literatura estrangeira nomeando a parceria entre professores da educação especial e da comum. No Brasil Capellini (2001) coloca a importância da colaboração e da cooperação entre educação especial e a educação comum no processo inclusivo, aumentando a chance do aluno não só ter seus direitos respeitados, mas também no que diz respeito ao seu aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem (CAPELLINI; FELIPPE, 2014, p.38).

No entanto, elas enfatizam que essa interação exige, no mínimo, dois parceiros: professor do ensino especial e professor do ensino comum, colocando em evidência a participação de diversos atores escolares.

Vale destacar a existência da consultoria colaborativa, que consiste em um processo onde o consultor trabalha numa relação igualitária com o professor da classe comum, auxiliando na tomada de decisões, visando atender a um grupo heterogêneo de alunos.

### **2.3 O desafio da construção de redes de apoio para a construção da escola inclusiva**

A inclusão escolar pauta-se pelo princípio democrático de participação efetiva de todos nos diversos espaços da escola. Tal perspectiva nos remete à Declaração de Salamanca (ONU, 1994) que indica como ponto fundamental para a escola ser inclusiva que todas as crianças devem aprender juntas, sem diferenças e/ou discriminações, promovendo, dentre muitos aspectos, parcerias com a comunidade. Ou seja, toda escola deve ser entendida como uma comunidade que compartilha e apoia o conhecimento.

Esse aspecto da colaboração está contemplado na Declaração de Salamanca (1994), que é um documento elaborado a partir dos princípios de equidade educacional para todos os educandos, do qual o Brasil é signatário. Nesse marco regulatório, várias linhas de ação sobre política e organização da educação especial em relação à colaboração constituem eixos essenciais quando falamos em ensino colaborativo. A seguir apresentamos uma análise com trechos da Declaração de Salamanca (1994) e sua significação para o conceito de ensino colaborativo.

Na seção I – Novo pensar em educação especial, ítem III - Orientações para ações em níveis regionais e internacionais, aborda-se o conceito de redes de apoio nos seguintes termos:

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (ONU, 1994, p.9).

Frisa-se que as redes de apoio se constituem como indispensáveis, principalmente quando essas redes são formadas por profissionais especializados. O documento aponta ainda que a equipe da gestão escolar deve promover atitudes de cooperação.

Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos

apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação (ONU, 1994, p.9).

Nessa linha de raciocínio, Pereira e Mendes (2014) corroboram com o disposto na Declaração de Salamanca.

Para estabelecimento de práticas inclusivas na escola, é necessária a promoção de condições de equidade, buscando atender a coletividade, sem perder de vista as necessidades individuais do aluno. Embora esse desafio seja apresentado diretamente ao educador, não se trata de uma tarefa que se deva realizar sozinho. Para que ele possa obter êxito, estratégias precisam ser planejadas por toda a equipe escolar, de forma que se possa realizar a tarefa educacional de modo competente e colaborativo (PEREIRA; MENDES, 2014, p.170).

Assim, consideramos que os diversos profissionais envolvidos com a educação têm a responsabilidade de promover arranjos comunitários no sentido da inclusão escolar, como aponta a Declaração de Salamanca (1994).

Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola (ONU, 1994, p.10).

Pensar na escola como comunidade é considerar que os serviços de apoio são fundamentais, principalmente para a escolarização das crianças com deficiência, como conceituam Pereira e Mendes (2014). Tais autoras descrevem essa prática como consultoria colaborativa, a qual pauta-se “em uma proposta de atuação profissional, onde especialistas de diferentes áreas planejam práticas que possam orientar o trabalho do outro profissional ou equipe” (PEREIRA; MENDES, 2014, p.170). Essas perspectivas nos levam a questionar: o ensino colaborativo se reduziria à consultoria? O ensino colaborativo somente é possível envolvendo toda a equipe escolar? Essas são questões a serem trabalhadas no decorrer deste estudo.

A Declaração de Salamanca aborda que uma rede de apoio para a inclusão pode ser qualificada com o apoio de instituições de treinamento aos professores e também pelo trabalho de campo dos profissionais de escolas especiais. O documento ratifica que um agrupamento de escolas e seus especialistas deveria ser constituído para ofertar apoio e recursos especializados aos estudantes.

O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc, deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis (ONU, 1994, p.12).

Pereira e Mendes (2014) parafraseiam Capellini et al (2007) ao afirmarem que dentre as muitas estratégias que existem para remover as barreiras de aprendizagem, a colaboração entre os docentes do ensino regular e especial e equipe de consultores especialistas, e até mesmo entre os alunos vêm se mostrando uma ação eficaz no processo de inclusão escolar. Percebe-se, portanto, uma série de concepções diferentes sobre as possibilidades do ensino colaborativo em processos de inclusão escolar, seja numa unidade ou envolvendo várias unidades escolares.

A Declaração de Salamanca (1994) ainda menciona que, para alcançar uma educação de qualidade, principalmente para as crianças com necessidades educacionais especiais, é necessário o esforço das autoridades, com a execução de políticas públicas e também com cooperação e mobilização das famílias e comunidade.

O referido documento salienta a cooperação internacional, entendida como a colaboração dos países signatários para a melhoria das condições de vida e inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. A esse respeito, Stainback e Stainback (1999) asseveram que:

Deve ser enfatizado que nas comunidades inclusivas, os dons e talentos de cada um, incluindo aqueles dos alunos tradicionalmente definidos como pessoas com deficiências importantes ou comportamentos destrutivos, são reconhecidos, encorajados e utilizados na maior extensão possível. Nas comunidades que dão apoio a seus membros, todos têm responsabilidades e desempenham um papel no apoio aos outros. Cada indivíduo é um membro importante e digno da comunidade e contribui para o grupo. Este envolvimento ajuda a estimular a autoestima, o orgulho pelas realizações, o respeito mútuo e uma sensação de estar entre os membros da comunidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.225).

Assim, nota-se que a escola como comunidade todos têm um papel a desempenhar e, se estiverem conectados em redes de apoio, o processo de inclusão escolar promoverá um sentimento de pertencimento ao contexto escolar.

## **2.4 Diferentes concepções sobre o ensino colaborativo na escola**

Durante o processo de revisão bibliográfica, encontramos distintas definições para o que seria o ensino colaborativo. Segundo Lago:

O Ensino Colaborativo é um processo no qual o consultor, especializado em educação especial, trabalha numa relação igualitária com um consultado, professor da classe comum, auxiliando-o em seus esforços tanto para tomar decisões quanto para desenvolver atividades pedagógicas que visam o atendimento de um grupo heterogêneo de estudantes. Tem se revelado uma proposta promissora e vem se configurando como uma das alternativas às classes e escolas especiais e às salas de recursos, pois os alunos com deficiência são atendidos dentro das salas de aula comuns junto com seus colegas (LAGO, 2014, p.1).

Nessa concepção, o ensino colaborativo se coloca como uma consultoria, pois há o auxílio do professor do AEE para com o professor do ensino comum. Uma das raízes do ensino colaborativo é a articulação dos saberes pedagógicos entre o professor da educação especial e o professor do ensino comum, juntamente com outros atores da comunidade escolar:

Vivemos um tempo de mudanças em que os velhos paradigmas estão sendo contestados, e a educação escolar está passando por uma reinterpretação precisando achar caminhos para a inclusão. O ensino colaborativo pode facilitar parcerias promissoras entre escolas comuns e especiais, entre professores, diretores, professores especialistas, enfim, toda a equipe escolar, negociando papéis e responsabilidades. Essa reinterpretação exige que a educação acompanhe o desenvolvimento e a complexidade do mundo moderno, onde as relações de complementariedade de conhecimentos podem somar esforços para vencer a exclusão escolar (CAPELLINI; FELIPPE, 2014, p.38).

Mendes (2006), por sua vez, aproxima o ensino colaborativo ao coensino nos seguintes termos:

[...] O ensino colaborativo ou o co-ensino, é um modelo de prestação de serviço da Educação especial no qual um educador comum e um educador de educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes [...] especificamente para atender as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 32).

Foram levantadas outras definições para o que chamamos aqui de ensino colaborativo. Zerbato (2014) considera coensino e ensino colaborativo como um mesmo significado.

O ensino colaborativo ou coensino é um tipo de prestação de serviço de apoio no qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Este serviço de apoio surgiu como meio alternativo ao trabalho das salas de recurso multifuncionais (SRM), classes especiais ou escolas especiais, vem sendo adotado em vários países, e tem sido apontado como um dos mais promissores serviços de apoio para favorecer a escolarização de alunos público alvo da Educação Especial na classe comum das escolas regulares (ZERBATO, 2014, p.9).

Para a autora, essa estratégia pode facilitar o processo de escolarização das crianças com deficiência. Já Nascimento (2013) apresenta uma outra concepção de bidocência.

A política municipal inclui a presença de professores em bidocência, que atuam na sala de aula comum com os colegas regentes, um forte investimento em formações continuadas e arranjos organizativos facilitadores da oferta do atendimento educacional especializado no espaço das salas de recursos multifuncionais. Essas condições se configuram como movimentos promissores, embora, ainda, diante de muitas tensões (NASCIMENTO, 2013, p.8).

Na proposição acima, nota-se que esses arranjos, embora dotados de tensões, facilitam a oferta do AEE na escola regular, considerando-o um suporte para as ações da educação especial e inclusiva.

A parceria educacional entre educação regular e especial é conhecida como colaboração e pode ser estabelecida sob a forma de dois modelos: a) consultoria colaborativa, em que o professor/profissional da educação especial promove assistência aos professores do ensino regular e serviços indiretos para os alunos fora das salas de aula e b) o coensino, no qual os educadores especiais trabalham com os educadores do ensino regular, prestando serviços diretos na sala comum (ALPINO, 2008, p.55).

Brizolla (2009) discorre sobre essa interlocução entre educação especial e o ensino comum. Para a autora, ambas as modalidades de ensino devem estabelecer um trabalho de cooperação, pois o ensino comum é responsável pelo processo de escolarização do educando com deficiência e a educação especial dispõe de

serviços e recursos especializados, assim se complementando. Mas, será que tais ações caracterizam, de fato, a estratégia do ensino colaborativo?

Neste cenário, é pertinente citar mais uma vez a tese de doutorado de Capellini (2004), a qual delineou em sua pesquisa a temática do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar. Ela aponta que esta é uma temática emergente, uma vez que se deve garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos nos espaços escolares, mas também o sentido de pertencimento de todos à comunidade escolar.

A autora pesquisou em diversas literaturas estrangeiras o contexto e o conceito de ensino colaborativo, utilizando essa terminologia. Neste estudo, optamos por trabalhar com o termo “ensino colaborativo”, pois acreditamos que vai ao encontro das práticas já vivenciadas por nós no chão da escola.

Os estudos teóricos e as experiências práticas vivenciadas apontam o ensino colaborativo, na perspectiva de escola como comunidade, como uma possibilidade para a inclusão escolar de alunos com e sem deficiência.

Para Capellini e Felipe (2014, p. 37), conceituar o ensino colaborativo requer pensar que essa prática envolve múltiplos sujeitos: “o ensino especial e inclusivo se faz a partir da consciência de pais, professores e todos que, direta ou indiretamente possuem influência sobre a Educação, logo se torna essencial à participação de todos”.

Os autores ainda apresentam o ensino colaborativo como “uma possibilidade de apoio ao professor, à família e à comunidade, no trabalho pedagógico com alunos, com e sem deficiência” (CAPELLINI; FELIPPE, 2014, p.38). Nesse sentido, cabe destacar que essa prática pedagógica pode beneficiar todos os estudantes, com e sem deficiência.

Desde que ingressamos no Mestrado Profissional em educação vinhamos pesquisando sobre autores que discorrem sobre essa temática. Mendes e Vilaronga (2014, p.142) destacam que um dos pontos da proposta do ensino colaborativo sugere a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares.

Por meio de uma relação dialógica entre dois docentes, um de apoio específico e o regente da turma, busca-se repensar algumas práticas e desenvolver diferenciações pedagógicas necessárias por meio do ensino

colaborativo. A tarefa é garantir que cada aluno construa o mesmo conhecimento dos outros estudantes e que consiga desenvolver as atividades dentro de sala de aula (MARIN; MARETTI, 2014, p.3).

Nesta lógica, a rede de apoio em colaboração se torna um dos vieses para práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, ressignificando o papel de toda a comunidade escolar.

### 3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Realizar uma pesquisa científica exige do pesquisador planejamento e pressupõe caminhar por algumas etapas. Isso nos leva a considerar os procedimentos metodológicos necessários.

Os procedimentos metodológicos são etapas indispensáveis no processo de desenvolvimento da pesquisa, reiteram a necessidade de métodos e técnicas de investigação sistemática, envolvendo inúmeras fases, desde a formulação da pergunta problema até a apresentação dos resultados obtidos (GIL, 2017).

Considerando que esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas do ensino colaborativo em uma rede de ensino de um município da região do ABC Paulista, fez-se necessário um método que produzisse visibilidade às práticas docentes e também possibilitasse o desenvolvimento de um objeto de aprendizagem que contemplasse os objetivos delineados.

Tendo em vista os objetivos propostos neste estudo, a opção metodológica esteve alicerçada na abordagem qualitativa, utilizando como método um questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados e também a autobiografia narrada da pesquisadora.

Para Flick (2009) “a pesquisa qualitativa permite analisar experiências de indivíduos ou grupos, de forma a esmiuçar a forma de como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo” (Flick, 2009, p.8).

Ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa tem significativa importância, pois busca o estudo das relações sociais em virtude da pluralização e esferas de vida. Para ele, as narrativas necessitam situar-se em termos locais, situacionais e temporais, o que requer novas implicações do pesquisador (2009, p.20).

A escolha da metodologia se deu a fim de esquadrihar múltiplas dimensões do objeto estudado ao ponto que os pesquisados respondiam o questionário e as narrativas da pesquisadora estavam sendo memorizadas. O propósito foi emergir memórias de professores e educadores a respeito de suas experiências e vivências no e com o ensino colaborativo, na perspectiva de produzir novas experiências e significados.

O questionário foi elaborado utilizando como ferramenta o Google Forms, que é um serviço gratuito para criar formulários online. Após a criação do questionário, foi

enviado o link via celular através do aplicativo de mensagens Whatsapp, estando descrito no início do próprio questionário o objetivo da pesquisa. A opção pela ferramenta Google Forms se deu pelo fato de ser uma ferramenta totalmente online e compatível com todos os sistemas operacionais, onde os dados ficam salvos na conta Google em tempo real, além de ser um serviço gratuito.

A escolha do envio do link via aplicativo Whatsapp se configurou como uma ferramenta gratuita e de fácil utilização, onde os pesquisados receberam o link da pesquisa e, ao clicar sobre ele, já foram direcionados para a página do Formulário Google Forms.

Os pesquisados receberam a pesquisa na primeira semana de novembro de 2019, e responderam entre a primeira e segunda quinzena do referido mês.

### **3.1 Opção metodológica**

Para se realizar uma pesquisa, há alguns determinantes, que podem ser de ordem intelectual ou de ordem prática, por exemplo. Segundo Gil (2017, p.1) “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica”. A partir dessa linha de raciocínio, André (2012) aponta que a pesquisa é um elemento essencial na formação docente.

Como já delimitado anteriormente, este estudo abordou a relação entre a educação especial e inclusiva e o ensino colaborativo, com o objetivo de descrever as práticas no âmbito do ensino colaborativo.

Foi proposta aqui uma configuração metodológica que projetou atender aos objetivos delineados, tentando responder à nossa pergunta: Que práticas no campo do ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência?

Para tal, inicialmente, propomos a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos instrumentos de pesquisa traçados foram um questionário semiestruturado, autobiografia narrada da pesquisadora e um diário de pesquisa online (Blog) construído com os participantes da pesquisa. No entanto, materializar alguns deles não foi possível devido à mudança de função da pesquisadora e às dificuldades com a participação de alguns sujeitos no percurso investigativo.

A pesquisadora até dezembro de 2018 atuava como professora do AEE na escola lócus dessa pesquisa, porém no ano de 2016 havia realizado um concurso

público para assistente social no mesmo município e foi convocada a assumir o cargo, optando por trocar de função. Devido a esse fato, a pesquisadora já não estava mais em constante contato com os sujeitos da pesquisa (professores e educadores), o que, de certa forma, inviabilizou a construção do Blog em colaboração em um primeiro momento. No entanto, a gestora escolar que participou desta pesquisa aceitou participar do processo de construção do Blog e, desde então, vem contribuindo para a materialização do produto.

Deste modo, por questões de prazos a cumprir nesta pesquisa de mestrado, necessitamos redefinir os instrumentos de pesquisa, trabalhamos com o questionário e com a autobiografia narrada da pesquisadora.

Como, em nosso entendimento, o material documentário colhido com os questionários não foi suficiente para a discussão do ensino colaborativo em sua maior complexidade, chegamos à conclusão que devíamos retomar o método narrativo, com a utilização de autobiografia narrada.

Propomos revisitar as experiências da pesquisadora, e, a partir das suas memórias das práticas na perspectiva do Ensino Colaborativo, perguntar como o mesmo favorece a inclusão escolar. Neste sentido, Passegi (2016, p.306) afirma que a ação de narrar implica “sentido às experiências narradas, organizando os acontecimentos em forma de um enredo com começo, meio e fim”. Os autores abaixo atribuem o ato de narrar sua própria história, sua experiência de vida com uma “particular reconstrução da experiência” (MOURA; NACARATO, 2017 p.16). Seguimos, então, nesta direção.

Realizamos, a priori, um levantamento bibliográfico de obras existentes sobre o tema, e em seguida uma investigação de pesquisas correlatas no Banco Digital de Teses e Dissertações, na temática do ensino colaborativo e colaboração. Leis, normas, pareceres e decretos que regulamentam a educação inclusiva e especial no Brasil e no mundo foram objetos de reflexões e análises deste estudo.

### **3.2 Universo da pesquisa: campo e sujeitos**

Delineamos como lócus desta pesquisa duas escolas públicas de Ensino Fundamental I de uma rede de ensino do ABC paulista, nas modalidades ensino fundamental e educação infantil. Porém, antes de caracterizar a escola, assinala-se que a rede de ensino de São Bernardo do Campo apresenta em sua composição na

política educacional 208 escolas, nas modalidades do ensino fundamental I e educação infantil, duas escolas de educação especial e 28 creches parceiras (conveniadas). Dentre o quantitativo de escolas de educação e fundamental, 18 delas fazem parte do programa Educar Mais (escolas com formato de tempo integral).

A rede de ensino lócus desta pesquisa aderiu à Política Nacional da Educação Inclusiva (2008), dispondo do professor de Atendimento Educacional Especializado nas escolas de ensino regular para atendimento dos alunos público alvo da educação especial.

Nesse cenário, o AEE se dá a partir da inserção das suas premissas no PPP - Projeto Político Pedagógico, pois este é um documento importante que deve explicitar as práticas que norteiam as ações pedagógicas de cada unidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular comum deve institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade utilizadas no processo de escolarização. (MEC/ SEESP – 2010).

Assim, a rede de ensino acredita que um PPP deve conter os objetivos em relação ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas, como são realizadas as avaliações, ingresso, profissionais, etc. O registro no PPP serve como bússola para nortear a prática dos profissionais envolvidos.

Diante disso, foi-nos me proposto, enquanto docentes do AEE, que construíssemos no ano de 2016 um texto para compor o PPP da escola, pois os documentos anteriores faziam quase nenhuma menção às práticas de educação inclusiva e/ou educação especial. A organização do AEE na rede foi pensada a partir das especificidades de cada educando, o que denota que estudantes com uma mesma deficiência podem necessitar de recursos diferenciados.

Dessa maneira, o documento Atendimento Educacional Especializado – Orientações Gerais (São Bernardo do Campo, 2019) destaca que para se planejar o atendimento para o público alvo da educação especial, a priori, não há necessidade de se obter diagnósticos e prognósticos da deficiência do aluno, mas se deve considerar a pessoa/estudante com suas experiências e histórias de vida.

Nessa concepção, não há um roteiro pré-determinado para atendimento dos alunos com deficiência, mas sim é dever do docente do AEE construir um plano de ação para garantir a participação deles nos processos de aprendizagem.

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor, a partir da avaliação realizada durante o estudo de caso, quanto aos recursos, equipamentos e apoios mais adequados, com o objetivo de eliminar barreiras que impeçam o acesso do aluno ao que lhe é ensinado em sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral. Esse atendimento tem objetivos e metas específicas relacionadas à educação especial; portanto, não se destina a substituir o ensino comum, nem mesmo a fazer adaptações aos currículos e/ou às avaliações de desempenho (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019, p.8).

Considerando a atuação do professor do AEE na rede pesquisada, ele ocorre de duas maneiras: no atendimento direto aos alunos (ensino colaborativo e contraturno) e no suporte às unidades escolares. Tais atendimentos devem estar articulados no sentido de atender as necessidades educacionais dos estudantes, para eliminação de barreiras que impeçam o sucesso escolar.

A seguir apresentaremos um episódio registrado no diário de pesquisa, ocorrido em uma atividade envolvendo a estratégia do ensino colaborativo. Os nomes citados são fictícios.

Era quarta-feira, e era também dia de atender a uma turminha do 4º ano do Ensino Fundamental I. Nela havia um aluno com deficiência múltipla. As atividades eram pensadas a partir de suas especificidades, mas também levando em consideração as peculiaridades de todos os envolvidos naquela prática: os alunos, a professora do regular e a estagiária de educação. A priori não consegui planejar junto com a professora do ensino comum, pois a mesma se mostrava muito resistente com práticas do AEE. Mesmo assim, arrisquei perguntar qual era o conteúdo curricular da semana e o que ela gostaria que fosse abordado com a participação do ensino colaborativo. A mesma disse que estava trabalhando com os Contos de Esperteza de Pedro Malazartes, em especial o conto “Sopa de Pedras”. No dia específico para acontecer a atividade, levei para sala de aula alguns tipos de pedras para os alunos manusearem, e, no momento do manuseio fomos identificando o nome de cada uma. Os colegas do aluno Arthur, aluno com deficiência múltipla, o auxiliaram a sentir a textura das pedras. Como tarefa posterior, deixei como pesquisa descobrir a origem de duas pedras ali apresentadas. Levei algumas verduras e legumes. Arthur manuseou e sentiu as texturas, e após esse momento, construímos um painel em colaboração, utilizando essas verduras e legumes. (Relato 1, Diário de Pesquisa).

Foto 1 Painel verduras e legumes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na semana seguinte, continuamos a atividade com o mesmo tema:

O painel ficou exposto na sala, na altura da cadeira de rodas de Arthur. Ah, e esqueci de citar: na atividade anterior, a professora do regular, até então resistente, manuseou algumas verduras e legumes e até pediu para fotografá-la. Nesse momento, revelou que tem muita dificuldade de trabalhar com crianças que são do público alvo da educação especial. Falei que não é um processo fácil como muitos acreditam, mas que é possível quando damos o primeiro passo. A atividade prosseguiu. Levei à turma uma sopa cozida onde os alunos cheiraram e tentaram adivinhar o sabor. Arthur também pode sentir o cheirinho da sopa, abriu um sorriso maroto! Para finalizar a atividade, escrevemos a receita da sopa, e os alunos puderam leva-la para casa. Durante essa atividade a amiga Bia foi a escriba de Arthur. (Relato 2, Diário de Pesquisa)

O documento norteador do AEE prevê ações de suporte às unidades escolares, com disponibilidade de horário pedagógico para que haja a realização de troca de experiências entre o professor do AEE e o docente da classe regular. Mas essa contribuição só é possível “quando os papéis de cada profissional são bem definidos, gerando condições para uma atuação colaborativa” (PEREIRA; MENDES, 2014, p.171).

O docente do AEE pode realizar distintas ações para auxiliar o trabalho com o aluno com deficiência na classe comum. Podemos citar algumas ações que desempenhamos enquanto professoras do AEE: observações do aluno e suas

interações na escola, trocas de experiências com o docente da classe comum, docentes especialistas e comunidade escolar, parceria com a equipe gestora, organização de materiais/recursos, dentre outros.

A atuação se deu desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, na modalidade do Contraturno e Ensino Colaborativo.

Em uma formação sobre educação inclusiva no ano de 2016, cuja formadora é nossa atual orientadora, foi-nos proposto resgatar algumas memórias de práticas no atendimento educacional especializado, em forma de crônica. Nosso grupo optou por discorrer sobre práticas com o ensino colaborativo.

Discutimos e rascunhamos alguns ensaios, e por fim relatamos uma prática vivenciada pela pesquisadora no âmbito da colaboração, envolvendo uma aluna com paralisia cerebral, estudante do 2º ano do Ensino Fundamental I. O nome da aluna é fictício, para assim preservar sua identidade. A crônica intitulava-se Memórias do mundo de Sophia:

Hoje, mais um dia, o relógio despertou, minha mãe me acorda e me prepara para ir à escola. Lá na escola, às vezes, é muito legal, tenho vários amigos, tem também aqueles que são alheios a minha presença. Vejo muitos cadernos, canetas, a professora está sempre preocupada em escrever e apagar a lousa. Mas, porque eu não tenho cadernos e canetas? Porque fico sempre no mesmo cantinho todos os dias? Às vezes, entram algumas pessoas na sala, ficam me observando, fazem anotações, mexem na minha cadeira de rodas. Outras só dizem: - Ai que fofa! E pronto. Nada de novo. No outro dia tudo igual. A minha vida na escola até parece uma música que minha mãe gosta de ouvir, e que diz assim: "todo dia é sempre igual". Mas, um belo dia, tudo mudou, as flores estavam mais floridas, o céu estava mais azul, até a tia do transporte conversou comigo hoje! De repente, em minha sala de aula, entrou uma moça com uma trança enorme, que de tão grande quase batia nos pés. Ela tinha uma coroa linda na cabeça e estava vestida com um vestido alegre, brilhante, que mais parecia uma princesa dos contos de fada. O vestido dela brilhava mais que o sol! Ouvi falar que era professora do AEE, aí pensei: - Nossa, tudo de novo? Vão mexer na minha cadeira, observar, registrar, me chamar de fofa e tchau, pois quando me dão atividades, nada tem a ver comigo. Mas, nesse dia, tudo foi diferente, aquela moça veio falar comigo. Lembrou-me de ouvir sua voz dizer: - Rapunzel jogue suas tranças! Quando me dei por conta, aquelas tranças enormes estavam no meu colo, e aquela coroa, de princesa, estava na minha cabeça. Me senti diferente. Meus amigos passaram a trança em meu rosto para que eu pudesse senti-la, e puseram suas mãos sobre as minhas, e assim pude sentir a textura da coroa. Talvez, agora, participar da escola fizesse algum sentido para mim. (Relato 3, Diário de Pesquisa)

Esse relato foi verídico. Consistiu em uma das nossas primeiras aproximações na prática docente com ensino colaborativo, em que o AEE trouxe um novo olhar para as especificidades que envolvem essa estratégia de ensino. Essa

modalidade busca oportunizar a maior aproximação das crianças, envolvidas no processo de ensino aprendizagem, com o seu grupo de trabalho. Todos aprendem a conviver juntos e as crianças potencializam suas habilidades.

As atividades do AEE ocorrem no contraturno e são realizadas, prioritariamente, na sala de recursos da escola ou de uma escola próxima. Nesta rede de ensino, há também o Serviço de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual, sempre no contraturno escolar. Os atendimentos podem ser individuais, em duplas ou em grupo, dependendo do plano de atendimento elaborado pelo docente da educação especial.

Cabe ressaltar que o município conta com 18 unidades escolares que participam do programa Educar Mais<sup>1</sup>. Nesse contexto as ações do AEE deverão ocorrer em horários diferentes dos destinados a atividades na base comum curricular.

Há ainda o serviço de itinerância. O termo itinerância é utilizado com frequência na rede municipal para nomear o encontro entre o professor do AEE e a equipe da escola comum. Refere-se ao deslocamento do professor da escola ou de um grupo de escolas que estão sob sua responsabilidade de atendimento para outro local, o que na rede pesquisada ocorre apenas com os professores do Serviço de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual e professores com habilitação em Deficiência Auditiva, quando atendem alunos matriculados nas escolas comuns que não sejam polos de surdez.

É possível, ainda, o atendimento domiciliar. De acordo com a lei 9394/1996 e também a Resolução CNE/CEB nº 02/2011), este é direito do aluno regularmente matriculado. Tem-se como objetivo asseverar meios de aprendizagem ao aluno impossibilitado de frequentar a escola regularmente, levando em consideração que o Atendimento Educacional Especializado aponta em suas alíneas a remoção de barreiras e é complementar e/ou suplementar à escolarização comum. A rede pesquisada considera que não é competência do AEE executar o atendimento domiciliar, ainda que o aluno não consiga frequentar a escola em decorrência de uma deficiência.

---

<sup>1</sup> São escolas no formato de tempo integral, ampliando a carga escolar de 5 horas para 9 horas. É uma ação que assegura e garante a permanência da criança e do adolescente na escola, garantindo em suas especificidades básicas e educacionais sejam contempladas, ampliando o aproveitamento escolar.

No processo de mediação, o especialista do AEE permanece em sala de aula com o estudante durante todo o período de aulas. Em parceria com o professor da sala de aula comum, o mediador possibilita aos alunos público alvo da educação especial o acesso ao conteúdo.

Há, nesta rede de ensino, a proposta da escola polo. Esta é uma unidade escolar destinada a ser um espaço educacional que atenda crianças surdas e ouvintes em salas regulares, em período integral. No contraturno escolar, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – é ofertada por professor surdo e professor mediador.

Quanto ao formato e concepção do ensino colaborativo, o documento norteador do AEE desta rede municipal apresenta como pressuposto teórico para essa estratégia de ensino as indicações de Mendes (2008). Esta autora defende que:

O ensino colaborativo se constitui como um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (MENDES et al. 2008, p.107).

O Grupo de Trabalho, Estudo e Formação de Inclusão Educacional do município iniciou a revisão do documento Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais de 2015. À época, solicitou que todos os professores do AEE e demais segmentos da educação tecessem leituras minuciosas do documento, para que fossem identificados os pontos que necessitavam ser revisados, acrescentados ou esclarecidos. Os possíveis apontamentos foram registrados em Formulário Google (houve 132 contribuições). Na ocasião, tecemos alguns registros em relação à visibilidade do ensino colaborativo na rede, apontando alguns referenciais teóricos e relatando algumas atividades práticas na escola.

Alguns meses depois foi realizada a escuta presencial dos professores para a devolutiva e contribuição para a estruturação final do documento. Para a versão final, a rede de ensino optou por utilizar o termo “Ensino Colaborativo”, segundo o documento norteador de 2019:

Essa denominação e sua definição correspondem ao que se espera neste trabalho em parceria do professor do AEE e da classe comum, esclarecendo uma série de dúvidas e equívocos gerados pela expressão "ação colaborativa" utilizada anteriormente (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019, p.9).

De acordo com este documento, para efetivação e acompanhamento dessa estratégia de ensino no município, a coordenadora pedagógica escolar deverá organizar, mediante disponibilidade do professor do AEE e da classe comum, horário para planejamento e também para avaliação das atividades desenvolvidas, a fim de qualificar a prática pedagógica.

Diferentemente do documento norteador de 2015, que apresentava a terminologia "Ação Colaborativa" e também indicava o atendimento do EC somente para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo e Deficiência Múltipla, o material elaborado em 2019, além de ser construído dando voz e vez aos docentes, também não reduz o atendimento a esse público específico. Indica que o AEE (e nele inclui a estratégia do ensino colaborativo) deve ser ofertado aos estudantes público alvo da educação especial.

Entretanto, o documento aponta a estratégia reduzindo a prática realizada apenas entre professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum. Não obstante, entendemos que é importante questionar: a oferta do AEE, organizado por meio do ensino colaborativo, pode ser uma ferramenta para a garantia da efetiva inclusão escolar de todos os educandos? Tal perspectiva nos traz de volta nossa pergunta de pesquisa: que práticas no campo do ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência?

Neste sentido, seguiremos na pesquisa de campo com a aplicação de um questionário com professores, gestores, estagiário de educação e família sobre as possibilidades do ensino colaborativo nas unidades escolares da rede pesquisada e apresentamos a autobiografia narrada da pesquisadora, a fim de contribuirmos com experiências colaborativas.

A unidade escolar da modalidade do ensino fundamental onde a pesquisadora atuava enquanto docente e onde atuavam também os participantes da pesquisa (exceto a diretora escolar), foi inaugurada no dia 28 de março de 2000. A sua existência se deu mediante as várias reivindicações e discussões da comunidade local e seus representantes, na tentativa de melhorar o ensino na

região. A escola foi uma conquista da comunidade, pois a região é carente de escolas, espaços culturais e de lazer.

Quando foi inaugurada recebeu o nome de EMEB Jardim Laura, mas, a partir do processo nº. 2830/2000, da Lei nº. 4855 de 11 de Abril de 2000 e do projeto de Lei nº. 031/2000 foi denominada EMEB “ARLINDO MIGUEL TEIXEIRA” em homenagem a um pioneiro do Bairro Alvarenga, “Seu Arlindo”, que sempre esteve à frente das lutas reivindicatórias visando o bem-estar social dos moradores da região.

A unidade de ensino é a maior da cidade em termos estruturais, com cerca de 200 funcionários, com cerca de trinta salas de aula.

A EMEB tem sua estrutura física constituída em dois blocos. O bloco principal é composto por dois pavimentos, superior e inferior. No pavimento superior encontram-se 27 salas de aula, 01 sala para atendimento do AEE – Atendimento Educacional Especializado, 01 sala que será utilizada para Aprendizagem Criativa (Maker), banheiro masculino e feminino para os alunos (feminino contendo 10 boxes e o masculino 04 boxes e 04 mictórios).

O piso inferior contempla quatro salas de aula, 01 sala destinada para direção, 01 sala para vice direção, 01 secretaria com conjugado para arquivos, 01 sala de professores com refeitório integrado, 01 sala para coordenação pedagógica, 02 salas de apoio pedagógico, 02 laboratórios de informática, 02 ateliês, 01 biblioteca interativa, 01 arena, 01 inforrede, 01 elevador, 04 banheiros para alunos (02 masculinos e 02 femininos, todos contendo 06 boxes) 04 banheiros para funcionários (02 femininos e 02 masculinos), 02 banheiros adaptados para crianças com necessidades especiais, 01 depósito de material de limpeza, 01 almoxarifado para material escolar, 01 pátio coberto e 02 jardins de inverno.

Há ainda 02 espaços livres nas laterais da escola, utilizados para aula de educação física e recreação. No outro bloco localiza-se o refeitório (com cozinha e despensa) e uma quadra coberta.

A escola conta com um parque, 02 guaritas e estacionamento que disponibiliza uma porcentagem de vagas para a escola vizinha. (PPP, 2019).

A EMEB está localizada em uma área de manancial próxima à represa Billings, e a mata que contorna a represa vem perdendo cada vez mais suas características por construções irregulares, essencialmente no entorno da represa. Tais construções desordenadas causam a falta de saneamento básico, onde o

esgoto é despejado na represa sem o devido tratamento, acarretando problemas de saúde pública e danos ao meio ambiente.

O bairro onde está localizado a escola é composto por uma diversidade estrutural: mais próximo da escola há casas com construções de alvenaria e a maioria das ruas são movimentadas, instalação de água encanada e luz elétrica. Na parte mais afastada, há sérios problemas de saneamento básico, ligações de água e luz clandestinas, ruas sem pavimentação e moradias de madeira.

Apesar do bairro estar localizado a cerca de 30 minutos do centro da cidade, suas características demonstram estar localizado em uma região extremamente periférica.

Embora o bairro conte com alguns equipamentos públicos próximos ou em bairros vizinhos: UPA – Unidades de Pronto Atendimento, UBS – Unidade Básica de Saúde, EMEB – Escolas Municipais de Educação Básica, CRAS – Centro de Referência de Assistência Social e CAPs – Centro de Atenção Psicossocial, os moradores anseiam por melhoria na qualidade de atendimento desses equipamentos e ausência de espaço de esporte, cultura e lazer.

Algumas localidades são bem distantes da unidade escolar e apresentam problemas relativos à topografia, tanto na estrutura das construções, quanto nas alternativas de acesso, muitas vezes sem segurança. Escadas são improvisadas com pneus, tábuas, passagens com madeira etc. Essas características dificultam o acesso das crianças à escola. Para amenizar o problema, a prefeitura do município oferece transporte escolar gratuito para as crianças cujo percurso for superior a 1.500 metros. Porém nem todas as crianças são atendidas adequadamente. Em muitas localidades, o transporte é apenas parcial, aspecto que faz com que muitas crianças, mesmo tendo acesso ao serviço de transporte, sejam obrigadas a andar longas distâncias a pé para conseguirem chegar a suas casas (PPP, 2019).

A escola conta com uma sala de recursos multifuncional, e com duas professoras especialistas do AEE. As estratégias de ensino utilizadas pelas docentes, dentro dos parâmetros do Atendimento Educacional Especializado são o contraturno e o ensino colaborativo. A partir do ano de 2015, quando foi proposto na rede que atuássemos com a modalidade do ensino colaborativo, tencionamos algumas práticas no chão da escola. No início, essas práticas causaram um pouco de estranheza, pois a comunidade escolar como um todo estava habituada à prática do contraturno, em que o aluno com deficiência estuda no período regular e no outro turno desempenha atividades na sala de recursos multifuncionais.

As primeiras práticas desenhadas ocorreram apenas com o planejamento do professor do AEE, aos poucos os outros docentes foram se familiarizando e paulatinamente contribuindo, ainda que de forma reservada, com tais ações.

Nesse contexto, escolhemos os sujeitos de pesquisa a partir do critério da experiência com os processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência mediante a estratégia do ensino colaborativo.

### **3.3 Etapas da investigação**

As etapas de investigação desta pesquisa foram organizadas de maneira a garantir um processo reflexivo a partir do problema delineado. O percurso iniciou-se desde a escolha do tema, que surgiu de uma inquietação do chão da escola. Fizeram parte deste percurso investigativo: o documento sobre o planejamento das ações metodológicas, a pesquisa e revisão bibliográfica, a aplicação do questionário e a narrativa autobiográfica. Ainda realizamos o tratamento analítico das informações, análise dos dados e discussão dos resultados, bem como o desenvolvimento do objeto de aprendizagem juntamente com os sujeitos entrevistados.

Na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica, uma revisão da literatura por meio da leitura exploratória em livros cuja temática fosse Educação Especial e Inclusiva e ensino colaborativo. A partir disso, realizamos uma leitura seletiva, a qual, segundo Gil (2017), permite que se trace a seleção do material que interessa para a pesquisa.

Com base na ação anterior, procedemos a leitura analítica dos textos selecionados, ordenando as informações pesquisadas, de forma que auxiliassem na busca pela resposta do problema de pesquisa. A leitura interpretativa fez parte dessa etapa da investigação. Gil (2017) relata que essa fase do levantamento bibliográfico possibilita um significado mais vasto aos resultados conferidos com a leitura analítica.

Após esse processo, organizamos um fichamento em um programa de editor de texto do pacote Office para anotar e datar as obras consultadas, registrando os conteúdos selecionados a partir do problema de pesquisa e organizando as informações.

A quinta fase desta primeira etapa se deu pelo levantamento de pesquisas correlatas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Trabalhamos com o recorte temporal de 2008 a 2019 e, somente, com o idioma português.

Foi analisado o indexador Colaboração. Ao pesquisar exatamente esse indexador, surgiram cerca de 4000 trabalhos. Todavia, grande parte deles referia-se à colaboração em diversos contextos: empresarial, virtual, dentre outros. Na sequência, sintetizei a busca com os indexadores “Ensino Colaborativo”, “Bidocencia” “Coensino” e “Consultoria Colaborativa”. Foram localizados 353 trabalhos (teses e dissertações) que tratavam especificamente sobre a temática desta dissertação.

Ainda, com o recorte por nome de autor, pesquisei na BDTD obras de uma das autoras referência desta pesquisa: Vera Lucia Messias Fialho Capellini. Localizei sua tese de doutorado de 2004, intitulada Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. A autora é enfática ao afirmar:

Considerando que escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras de aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e equipe de consultores especialistas, professores especialistas ou mesmo entre os alunos tem sido uma das mais significativas (CAPELLINI, 2004, p.87).

A segunda etapa desta pesquisa com as pesquisas narrativas de campo se deu a partir da construção do material documental, seguido do processo de criação de significados. Fez parte o desenho do produto e a produção do texto final.

A revisão da literatura e os estudos sobre a pesquisa narrativa, bem como o processo e instrumentos a serem utilizados na coleta de dados foram de suma relevância para o percurso delineado durante a etapa de pesquisa de campo. Desse modo, ao considerarmos a pergunta norteadora deste trabalho, bem como os objetivos traçados, elaboramos um roteiro que apresentou detalhadamente os procedimentos e fases da construção desta pesquisa narrativa.

## Quadro 2

## Fases e procedimentos desta pesquisa qualitativa

<b>PESQUISA QUALITATIVA EM CAMPO</b>	
<b><i>Início e aproximação no campo de pesquisa</i></b>	
Exposição da proposta de pesquisa com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e explicação sobre as metodologias aplicadas	
<b><i>Constituição do material documentário</i></b>	<b><i>Processo de criação de significados</i></b>
Envio da pesquisa através do formulário Google Forms e posterior análise, e a autobiografia narrada. O questionário, bem como a autobiografia narrada, constituiram histórias, memórias e experiências com o ensino colaborativo no contexto do AEE.	Nesta fase os sujeitos foram convidados a pensar sobre as experiências vividas no ensino colaborativo e na educação inclusiva, e como essas experiências afetaram/afetam sua prática docente e/ou como educador.
<i>Análise dos resultados:</i> Após o processo da entrevista narrativa (autobiografia narrada), foi realizada a análise dos resultados tendo em vista a construção de construção de novos significados.	Tematização das memórias relatadas, buscando a construção em colaboração das memórias com vistas à construção de significados sobre o ensino colaborativo no contexto da educação inclusiva.
<b><i>Desenvolvimento do produto educacional</i></b>	
Ao final do processo investigativo de um Mestrado Profissional em educação, assumimos o compromisso de oferecer à comunidade educacional um objeto de aprendizagem no formato de blog educacional.	
<b><i>Escrita do texto final da pesquisa</i></b>	
Como investigador narrativo, há que identificar as tensões (temporalidades, pessoas, ações, silêncios, exatidões e contexto) e compor o sentido da experiência vivida neste processo investigativo.	

Fonte: Adaptado de ACESSI, 2019

## **4 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

No período de construção do projeto de qualificação, a proposta para este estudo era aplicar a metodologia de pesquisa narrativa, através do instrumento entrevista narrativa, pois se pretendia dar visibilidade às memórias dos sujeitos pesquisados em relação às suas experiências com a didática do ensino colaborativo. No entanto, conforme sugestão da banca examinadora, optou-se por modificar o método, uma vez que, dado o tempo para a realização da pesquisa, não seria possível realizar todas as etapas. Assumimos, porém, a proposta de construção de um Blog Colaborativo.

Diante do novo delineamento do estudo, precisou-se, então, refazer o caminho da pesquisa, empregando os instrumentos do questionário semiestruturado (aplicado com cinco sujeitos da pesquisa) e da autobiografia narrada (escrita pela pesquisadora), sobre as práticas de colaboração, utilizando a estratégia do Ensino Colaborativo nas unidades escolares pesquisadas.

Sendo assim, os dados analisados são resultados da autobiografia narrada e do questionário aplicado via Formulário Google Forms, em que os sujeitos foram: 1 gestor escolar, 1 estagiário de educação, 1 professor especialista do AEE, 1 professor do ensino comum e um responsável pelo estudante.

Este estudo buscou descrever as práticas, no âmbito do ensino colaborativo, que favoreçam a inclusão escolar de alunos com deficiência. O questionário aplicado buscou ter uma maior visibilidade deste cenário, no entanto, após a análise, verificou-se que o mesmo era insuficiente, pois os dados analisados não respondiam a pergunta de pesquisa e não atenderam a alguns objetivos delineados, portanto optamos pela autobiografia narrada.

Uma autobiografia é um modo de escrita, um gênero literário em que uma pessoa passa a narrar a sua história de vida. Pode assumir o formato de uma autobiografia escrita ou narrada.

Como já descrito, optamos pelo método da narração, com a utilização da autobiografia narrada, pois precisou que fossem redefinidos os instrumentos de

pesquisa, pois consideramos que a autobiografia narrada poderia corroborar para responder a pergunta de pesquisa e alguns dos objetivos traçados.

Neste contexto Soares e Sobrinho (s,d) assinalam que os professores, durante sua trajetória de vida, desenvolvem o ensinar baseados em muitas premissas, dentre elas um conjunto de conhecimentos pessoais e habilidades, os quais são constituídos ao longo da história de vida.

Assim, os autores enfatizam:

Desta forma, o professor encontra-se num cenário em que é pertinente refletir sobre si, como profissional e como pessoa, dado que são dimensões inseparáveis. Diante desse contexto, compreende-se que as autobiografias podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os professores atribuem ao seu pensar, fazer e sentir (SOARES ; SOBRINHO, sd, p.02).

A partir do ano de 2016 atuamos como professora de Educação Especial em uma rede de ensino de um município da região do ABC Paulista, onde, a partir de 2015 foi proposta a prática intitulada “Ação Colaborativa”. Ao buscar na literatura sobre o que seria tal ação, me deparei com alguns autores que vinham delineando suas pesquisas sobre a temática, teorizando o termo como Ensino Colaborativo.

A prática era desconhecida por todos da comunidade escolar, e no início causou certo estranhamento, alguns docentes além de não se abrirem para o planejamento em conjunto, não permitiam que eu pudesse atuar com os alunos, os com e os sem deficiência. Foram momentos muitos desafiadores, mas, aos poucos, em momentos de HTPC, fui apresentando o Ensino Colaborativo como uma possibilidade de atuação dentro do AEE.

Para realizarmos a análise do conteúdo nos apoiamos em Carlomagno e Rocha (2016), os quais discorrem que a “metodologia de análise de conteúdo se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (Carlomagno e Rocha 2016, p.175).

Em detrimento, elaboramos um quadro categorizando o conteúdo do questionário aplicado e também da autobiografia narrada, definindo termos chave para facilitar a análise e discussão dos resultados.

Quadro 3: Categorias de Análise

Categorias de Análise	Subcategorias de análise
Memórias de Práticas Pedagógicas e concepções de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Menção de Práticas em Situação de Colaboração</li> <li>✓ Menção dos responsáveis de momentos em situações de colaboração vivenciadas pelo estudante.</li> <li>✓ Memórias de práticas da pesquisadora em situações de colaboração através da autobiografia narrada.</li> </ul>
Planejamento Pedagógico colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planejamento Pedagógico em Horários de HTPC</li> <li>✓ Planejamento entre professor especialista, professor da classe comum e estagiário de educação</li> <li>✓ Perspectiva do Trabalho Pedagógico em Colaboração.</li> </ul>
Apoio da Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Referência sobre EC no PPP escolar</li> <li>✓ Formas de integração do trabalho entre professor especialista e professor da classe comum</li> <li>✓ Colaboração e impacto dos responsáveis pelos estudantes nas ações da escola</li> <li>✓ Integração família escola no processo de aprendizagem do estudante</li> </ul>

Categorias e Subcategorias de análise

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Carlomagno e Rocha (2016)

Portanto, os dados obtidos através da leitura e análise do questionário foram apresentados na próxima seção em forma de categorias, analisados à luz do referencial teórico. Embora a pesquisa tenha sido aplicada a um número reduzido de sujeitos, 5, analisado em suas singularidades, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação procurou fazer ponte entre o objeto de estudo e a percepção dos sujeitos de pesquisa, elencando suas reflexões e compreensões em seus processos formativos e profissionais acerca do EC.

Neste capítulo foram apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa cujo objetivo foi descrever as práticas, no âmbito do ensino colaborativo, que favoreçam a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Sendo assim, pautado nas respostas, foi identificadas expressões, ideias e reflexões as quais foram organizadas e agrupadas e passaram a constituir categorias e subcategorias de análise.

#### **4.1 Memórias de Práticas Pedagógicas e concepções de ensino**

Nesta categoria, estimulamos os pesquisados recordar em suas memórias situações de colaboração em suas práticas pedagógicas e, no caso da pesquisa com o responsável pelo estudante, rememorar momentos na vivência escolar em que ocorreram momentos colaborativos. A pesquisadora descreveu suas práticas com o Ensino Colaborativo em situações de colaboração, expondo as experiências pedagógicas, os limites, tensões e possibilidades na atuação com essa didática de ensino.

A docente do ensino comum relatou que em sua prática pedagógica foram poucos os momentos em que atuou colaborativamente, os quais se resumiram em momentos de articulação de sua prática com a prática docente do professor do AEE.

Mas, para garantir a permanência do aluno na escola, o acesso ao currículo escolar e o sucesso em sua aprendizagem é necessário um trabalho efetivo de práticas inclusivas, a serem realizadas dentro da sala de aula do ensino comum, por toda a equipe escolar, e isso só se consegue através de um trabalho de parceria e colaboração. Apesar de mencionada em alguns documentos oficiais a importância de uma atuação colaborativa entre profissionais especializados e outros serviços de apoio, não há clareza de como deve ser construída tal parceria, nem como os outros serviços de apoio poderiam contribuir com a inclusão escolar (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.14).

Diante do contexto apontado pelas autoras, lembrei-me de uma atividade realizada na perspectiva do Ensino Colaborativo em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. A professora da sala comum estava trabalhando com o gênero textual Contos de Mistério, e na turma havia um estudante com TEA – Transtorno do Espectro do Autismo, não verbal, o K. A professora da sala comum havia relatado que, em outras atividades, a realização da leitura de textos ou histórias não era atrativa para esse aluno, o qual se dispersava e se irritava com facilidade, pois a

didática não lhe chamada à atenção, sendo a leitura muito abstrata. Pensando em como organizar essa atividade levando em conta os princípios do DUA, planejei com a professora e com a turma a confecção de outro livro que tivesse algumas imagens e suas respectivas legendas relacionadas ao conto escolhido, O casarão assombrado.

Os alunos auxiliaram na pesquisa das imagens (recorte de revistas e imagens da internet), e construíram o livro juntamente com o K. A atividade durou cerca de três aulas e, na primeira delas, K. não se interessou em colaborar na construção do livro. Daí veio a estratégia de levar para próxima aula objetos concretos que remetiam a cenas do conto de mistério como pão francês, salame, e maçaneta de porta.

O aluno com TEA se interessou mais pelos objetos do que pelo livro com imagens da sequência da história e, ao ponto que a professora da sala comum realizava a leitura, os colegas de K. o auxiliava a explorar os objetos e mostravam a sequência da história no livro produzido por eles.

Também construímos fantoches com as personagens da história e fantasmas com bola de isopor e tecido tnt. Os momentos mais lúdicos foram muito significativos para a turma, pois notou-se que a percepção da história foi muito melhor absorvida quando, ao desenvolverem os fantoches e os fantasmas de tecido, recontavam a história de maneira organizada em sequência de fatos.

Para a nossa surpresa K. que, de início aparentou não ter interesse pela atividade, ao mudarmos de estratégia passou a colaborar com a turma e, ao ser questionado sobre a história, pedíamos para apontar no livro algumas cenas, como a parte em que o garoto da história come o pão e o salame que está em cima da mesa do casarão, K. imediatamente folheia as páginas do livro e nos mostra a imagem correta da sequência da história.

Foi possível notar que K. após, a confecção do fantasma, sabia qual a função de um fantasma nos contos de mistério: assombrar! Foi possível ouvir dos alunos, durante a atividade da confecção dos fantasmas urros, inclusive do K. o qual desejou colocar um tecido de tnt grande em seu corpo, onde o furamos na altura dos olhos para simular um fantasma:

Foto 2 Conto de Mistério



**Atividade Conto de Mistério**  
**Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora**

Apesar de ter sido uma atividade muito desafiadora, só foi possível realizá-la com a colaboração da professora da classe comum, a qual se dividia comigo na condução das orientações, dos alunos que participaram ativamente de todo o processo e da auxiliar de educação, que nos guiava de acordo com os interesses do aluno com TEA, respeitando seus limites para a promoção de sua aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, Silva (2011) assinala que:

Equipes colaborativas são poderosas devido à sua capacidade de concentrar habilidades de cada um dos envolvidos, de modo a promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e proporcionar o compartilhamento de responsabilidades. Para ser significativo, o trabalho colaborativo requer o comprometimento de todos os envolvidos, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. Além disso, nenhuma das partes deve se considerar melhor que a outra (SILVA, 2011, p.143).

A docente do AEE respondeu que em sua memória há lembranças de atuação com situações colaborativas na sua prática pedagógica na didática do EC, quando atuou com o docente da classe comum. A estagiária em educação remeteu sua memória à atuação com crianças com deficiência, no que diz respeito aos cuidados e locomoção e nas atividades promovidas pela professora da classe comum.

Capellini e Felipe (2014) assinalam que os vieses colaborativos nas instituições de ensino podem ser um eixo facilitador para a superação das desigualdades sociais, minimizando a exclusão dentro e fora da escola.

O respondente da pesquisa responsável pelo estudante com deficiência apontou as festas e trabalhos escolares em que é proporcionado ao aluno participar e realizar junto com os pares uma situação de colaboração vivenciada. Capellini e Zerbato (2019) tencionam a esse respeito, contrapondo a percepção do responsável pelo estudante:

A educação escolar deve propiciar uma formação crítica que também permita ao indivíduo, com ou sem deficiência, se relacionar e interagir com a sociedade em que vive, propiciando sua autonomia. Há muitos benefícios na formação individual dos estudantes, quando a escola não segrega os alunos por suas ditas incapacidades (nem sempre reais de fato) de aprender ou conviver. Ao contrário, esses estudantes, juntos, podem aprender muito mais, cada um com suas especificidades (CAPELLINI e ZERBATO, 2019, p.19).

Refutando a percepção apontada na pesquisa pelo responsável pelo estudante, realizei uma atividade dentro da estratégia do Ensino Colaborativo na turma a qual o aluno estudava. Este aluno tem Paralisia Cerebral. A professora da classe comum estava trabalhando o processo de alfabetização com o tema Horta, levando para a turma cartazes com imagens e a palavra correspondente em letra bastão de frutas verduras e legumes, bem como na escola havia uma horta produzida por alguns estudantes.

Pensando em como dinamizar ainda mais a percepção de todos os alunos sobre o tema escolhido pela professora comum, elaboramos sachês com diversas essências: café, temperos diversos, canela, alho, dentre outros. Brincamos de sentir os cheirinhos e descobrir do que se tratava. Todos os alunos puderam sentir as essências, bem como manuseá-las. Alguns alunos expressavam contentamento ao sentir as essências, outras crianças nem tanto. Através dessa atividade, dentro dos

princípios do DUA, acredito que pude criar oportunidades para que não só o aluno com deficiência, mas para que todos pudessem ser incluídos em atividades do currículo comum, criando práticas que permitiram múltiplos meios de envolvimento, de representação e expressão.

Para a realização desta atividade não houve muitos entraves, pois ocorreram meios de colaboração com a professora da classe comum e auxiliar em educação, desconstruindo assim, a ideia apontada pelo responsável do estudante, onde reduziu situações de colaboração do filho a participações em festas escolares.

Esse viés é corroborado por Quixaba (2015):

Aceitar, pois, a diversidade humana na escola e na sala de aula é reconhecer o indivíduo, em seu contexto cultural, em sua forma singular, seu saber, suas atitudes e sua forma de aprender. É conceber suas diferenças como possibilidade de ampliação de vivências e experiências enriquecedoras, ajustando ou desajustando o ambiente quando necessário (QUIXABA, 2015, p.12).

Sobre as concepções de ensino e experiências pedagógicas buscou-se problematizar a concepção dos entrevistados acerca de suas compreensões sobre o EC e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, bem como descrever suas experiências com essa didática de ensino e os aspectos indispensáveis para que ocorram experiências exitosas com o EC nas escolas regulares.

Ao ser questionada sobre o significado de EC, a docente da classe comum enfatizou:

É o ensino com parceria, onde a professora regular de sala de aula, junto com outro profissional na experiência que vivi, foi uma professora do AEE fazendo atividades juntas, planejam e apresentam as diferentes propostas para a turma, não somente para a criança com necessidade especial, mas para a turma. Essa atividade visa a participação de todos na inclusão, traz vivências e aprendizado para todos os envolvidos (Professora da classe comum).

A docente do AEE, em sua resposta, destacou que o EC se configura como uma modalidade do AEE:

O Ensino colaborativo é uma das modalidades do AEE, visa trabalhar com o aluno com deficiência em sua sala regular, propiciando também a inclusão desse aluno, promovendo atividades em conjunto com outros alunos da

sala, objetivando a socialização, aprendizado e convivência com todos (Professora do AEE)

Encontramos em Capellini e Zerbato (2019) uma das definições sobre o EC:

O Ensino Colaborativo envolve um trabalho de parceira em sala de aula entre professor do Ensino Comum e professor de Educação Especial. O Ensino colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não ao contrário. Por isso, esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa seu processo formativo (CAPELLINI ; ZERBATO, 2019, p.35).

As docentes da classe comum do e AEE definiram o EC como parceria, socialização e convivência, corroborando esta a teoria. Nesse sentido, as autoras ainda colocam que (...) esses estudantes, juntos, podem aprender muito mais, cada um com suas especificidades (Capellini e Zerbato, 2019, p.19).

No início de minha prática docente como professora de Educação Especial, ao me deparar com o documento Caderno de Orientações do AEE, da Secretaria de Educação do Município onde eu lecionava e que foi lócus desta pesquisa, me vi perdida em meio a essa didática de ensino, que até então era desconhecida por muitos.

No documento havia escrito somente três linhas descrevendo a estratégia como “ação colaborativa”, indicado apenas para alunos com TEA e deficiência múltipla, destacando que é uma ação de planejamento e prática pedagógica conjunta com o professor da sala comum envolvendo todos os alunos.

Vi-me perdida em meio a essa prática, pois os educadores, inclusive os docentes da Educação Especial, nunca tinham atuado com o Ensino Colaborativo. Fui pesquisar na internet e nos livros didáticos formas de atuação, e me deparei com autores no Brasil que já vinham investigando a temática, bem como universidades com grupos de pesquisa focados no assunto. Encontrei também algumas dissertações e teses que narravam práticas concretas e possibilidades de atuação.

Mesmo com pouco ou nenhum conhecimento sobre a prática, tínhamos que “ir a campo” e atuar. Através de leituras flutuantes, pude conhecer um pouco sobre o Ensino Colaborativo e notei que, mesmo com um mesmo entendimento de diversos autores sobre a definição, havia diferentes nomenclaturas: Ensino Colaborativo, Coensino, Bidocência, dentre outras. Na maioria dos textos e no livro a priori

analisado, uma das definições sobre EC era a atuação docente em conjunto entre professor do ensino regular e educação especial, porém, ao iniciar o Mestrado Profissional em Educação e tecer uma pesquisa mais qualificada e aprofundada, notei que essa é apenas uma das vertentes do EC.

Nessa perspectiva inicial, já sabendo que a atuação conjunta entre professor do ensino comum e professor de educação especial era uma das vertentes para atuar com a estratégia do EC, tentei organizar formas de planejamento das atividades pedagógicas com os docentes da classe comum, entretanto, surgiram daí os primeiros de muitos desafios: planejamento em conjunto.

Em princípio houve muita resistência por parte dos docentes da sala comum, alguns não compreenderam inicialmente a proposta, já outros revelaram que não se sentiam confortáveis com outro docente em “sua sala de aula”, e ainda havia os que não acreditam no AEE como mecanismo de promoção de acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular.

Capellini e Zerbato (2019) balizadas por Condeman, Bresnahan e Pedersen (2009) acreditam que a falta de tempo para planejamento em conjunto seja um fator determinante que impedem o relacionamento entre o professor do ensino comum e da Educação Especial.

No Brasil, professores de Educação Especial normalmente trabalham em suas SRM no período oposto ao que o professor de ensino comum leciona, dificultando, assim, a comunicação entre eles, não existindo, portanto, tempo para planejar juntos, trocar experiências sobre as estratégias para aprendizagem do aluno PAEE matriculado na escola comum (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.53).

Outro fator categórico o qual as autoras atribuem a ausência de planejamento em colaboração entre professores da sala comum e da Educação Especial é que tais categorias sempre fizeram parte de um sistema o qual os separou, “o professor do ensino comum está acostumado a trabalhar de forma solitária em sua sala de aula, assim como o professor da Educação Especial, habituado a trabalhar em sua sala de recursos” (CAPELLINI;ZERBATO, 2019, p.54).

Como eu era professora designada (não concursada no cargo), por um momento pensei em retornar para a minha função anterior (docente do ensino comum), dado a dificuldade de atuação em colaboração. Mas em conversa com outras professoras do AEE, notei que as expectativas e os desafios não eram

colocados somente a mim, toda a rede de ensino estava diante de um novo “conceito” a ser investigado.

Continuei insistindo e buscando realizar práticas no contexto do planejamento e colaboração, mas a resistência de alguns docentes imperava, talvez por desconhecimento. Planejei muitas vezes sozinha e, ao chegar à sala de aula comum para realizar as atividades na estratégia do Ensino Colaborativo, alguns docentes sentavam no fundo da sala e ficavam fazendo outras atribuições, não contribuindo com a atividade planejada.

Os docentes que permitiam a minha entrada na sala de aula me “agradeciam” o momento, pois compreendiam que era um espaço para realizar outras tarefas relacionadas às práticas do ensino comum.

Prontamente outros docentes simplesmente não permitiam minha entrada na sala de aula, mesmo com um calendário fixo das aulas na proposta do Ensino Colaborativo. De início justificaram que o tempo de aula diária era curto e não podiam abrir o espaço para “atividades paralelas” (sic), ou mesmo o momento da aula era substituído por alguma atividade envolvendo sondagens ou recuperação do conteúdo do ensino regular.

A proposta do Ensino Colaborativo é que o professor de Educação Especial não fique durante o tempo todo em sala de aula, pois possivelmente ele terá outras atribuições relacionadas ao cargo. Além disso, quando o professor da classe comum trabalha em colaboração com o professor de Educação Especial, o processo de formação e o aprendizado acontecem simultaneamente em sala de aula e o profissional das disciplinas comuns aprende a realizar práticas inclusivas, mesmo quando o professor de Educação Especial não está presente (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.87).

Por algum tempo fiquei perdida, sem saber qual rumo tomar, então procurei o curso de Mestrado Profissional em Educação para tentar sanar as minhas inquietações. Nele descobri múltiplas possibilidades de atuação com o EC, bem como a literatura apontou a viabilidade de execução do EC e alguns desafios a serem superados.

Na pesquisa de campo a estagiária de educação assinalou que EC é o trabalho em equipe, uma parceria entre professor da classe comum e do AEE, todavia respondeu que a parceria com o estagiário ocorre esporadicamente.

Contraponto o exposto, Silva (2012), assevera que:

A inclusão escolar bem sucedida é fruto do trabalho de profissionais e de outras pessoas importantes na vida do aluno, que juntos, irão desenvolver e implementar estratégias visando a construção de uma escola democrática, na qual são oferecidas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas habilidades e, conseqüentemente, permanecerem na escola (SILVA, 2012, p. 142).

Nesse contexto, lembro-me de um projeto que realizei no ano de 2016 em colaboração com uma docente do ensino regular e a auxiliar de educação, as quais atuavam no 4º ano do Ensino Fundamental I, onde na composição da turma havia uma estudante com Paralisia Cerebral.

O estudo foi realizado na escola lócus desta pesquisa, no ano de 2017, e nos deparamos com alguns desafios ao longo de sua realização, o primeiro deles foi convencer a professora da sala comum a realizar o projeto em colaboração, bem como utilizar outros espaços da escola e momentos que são destinados ao currículo comum.

Com o aceite, planejamos as atividades em um momento destinado ao planejamento pedagógico no HTPC. As ações seguintes foram dialogadas dentro da sala de aula e através de aplicativo de mensagens de texto.

Após o primeiro sábado letivo do ano, os quais os alunos da turma apresentaram danças típicas do estado de Minas Gerais (projeto coletivo da escola de danças regionais), um pai de aluno da turma verbalizou que nasceu em Minas Gerais e queria que seu estado fosse mais conhecido e apreciado pelas crianças e pela comunidade, tendo em vista a riqueza cultural na área da gastronomia, arquitetura e outros.

A partir desse relato, em planejamento com a professora da sala comum, optamos por criar um projeto que foi intitulado “Conhecendo as Minas Gerais”, cujo produto final foi a confecção com os alunos de um livro gigante sobre as curiosidades e aspectos culturais do estado, onde o livro foi exposto no final do ano na Mostra Cultural e posteriormente ficou na biblioteca da escola para consulta.

Para a confecção do livro aproveitávamos os momentos do Ensino Colaborativo e também a professora da classe comum utilizava outros momentos e espaços da escola para dar continuidade nas etapas do projeto.

Todas as ações do projeto foram pensadas a partir do DUA e das especificidades da aluna com Paralisia Cerebral, onde discutimos juntos

(professoras e alunos), qual seria a melhor forma de construção do livro para que todos pudessem ser contemplados.

Como decidimos confeccionar o mapa e a bandeira de Minas Gerais, os alunos sugeriram utilizar papel crepom e botões gigantes, trabalhamos então com materiais sensoriais, onde todos gostaram de explorar tais materiais e conseguimos contemplar as especificidades da aluna com deficiência. Inclusive as letras da capa do livro foram confeccionadas em EVA gigante para visualização e manuseio da aluna com deficiência.

Para a confecção da bandeira, os alunos utilizaram pinceis, para a aluna com Paralisia Cerebral adaptamos uma escova de dente usada, que tinha cerdas mais largas e a enrolamos com EVA para melhor manuseio.

Realizamos entrevistas com professoras e pessoas da comunidade que nasceram em Minas Gerais, e estas levaram para o momento da entrevista objetos que remetiam suas memórias. A professora levou fotos de sua infância e a pessoa da comunidade, que matinha um pequeno restaurante mineiro na frente da escola, levou utensílios da cozinha mineira e alimentos típicos. Todos puderam manusear os objetos e sentir a essência dos alimentos através do olfato.

As crianças manusearam panelas de barro, panela de pedra, ralador de milho e colheres de pau. Os alunos ficaram encantados, pois a composição de alguns objetos não fazia parte do cotidiano. A aluna com paralisia cerebral manuseou os utensílios com o apoio de um colega de turma, o qual realizou o movimento coativo. Conforme a aluna manuseava instrumentos da cozinha mineira, este mesmo colega narrava para ela o nome dos utensílios.

Também trabalhamos com o tema Folia de Reis, e os alunos, em parceria com a professora de Arte, confeccionaram as vestimentas e os instrumentos da dança típica, onde os objetos também ficaram expostos na Mostra Cultural.

Acredito que as práticas vivenciadas no projeto foram situações de colaboração que permitiram conhecer um pouco melhor a estratégia do Ensino Colaborativo e atuar de forma conjunta, em parceria, como cita Capellini e Zerbato (2019). Tais práticas também contribuíram para conhecer melhor o parceiro (no caso a professora do ensino comum), pois houve troca de saberes, cada uma com suas habilidades e competências atuando para que barreiras de aprendizagem fossem

minimizadas ao incluir a aluna com Paralisia Cerebral em todas as atividades do projeto.

Além do planejamento em conjunto entre professor do ensino comum e da Educação Especial, foi a parceria efetiva da auxiliar em educação, o que nos permitiu, de fato, atuar colaborativamente.

Ao ponto que planejávamos em conjunto, dividíamos a responsabilidade de planejar, que é uma das características do EC. A ação em si (orientação e instrução aos alunos) durante o percurso da atividade também caracteriza uma das ações do EC, apesar de não serem as únicas que qualificam essa didática de ensino.

Após cada etapa do projeto, avaliávamos o que havia dado certo e o que não havia saído conforme o planejado, sempre delineando a concepção do trabalho em colaboração. Tão logo planejávamos em conjunto e executávamos a maioria das atividades do projeto de forma colaborativa, concretizou-se, dessa forma e nesta atividade o Ensino Colaborativo viabilizado tão somente pela colaboração.

As atividades e o passo a passo do projeto foram pensados e executados levando em consideração a participação de todos os alunos, na lógica da construção de um trabalho colaborativo, onde puderam ter todo o seu potencial e habilidades exploradas.

Em algumas etapas a participação da gestão escolar para tomada de decisão era indispensável, bem como para fomentar momentos de planejamento em conjunto, porém notou-se que a equipe de gestão também desconhecia as especificidades do EC, reduzindo sua ação em fornecer materiais pedagógicos. Para Capellini e Zerbato (2019), há alguns pontos a serem discutidos para que a comunidade escolar tenha entendimento do trabalho a ser desenvolvido e da clareza do papel de cada um no EC: são eles:

- Organização dos estudantes em sala;
- Idade ou nível de escolaridade dos alunos;
- Estratégia de ensino utilizada pelo professor;
- Conhecimentos e habilidades do professor;
- Compromisso dos professores com o Ensino Colaborativo e o conteúdo a ser ensinado;
- Tempo que a parceria existe?
- Empatia na parceria;

- Tempo compartilhado de ensino e
- Apoio administrativo da escola (CAPELLINI e ZERBATO, 2019, p.41).

A gestão escolar respondeu na pesquisa que o EC é uma ação onde se pensa juntos caminhos para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, embora seja considerada uma estratégia onde o trabalho pedagógico é realizado com os alunos com e sem deficiência (CAPELLINI e FELIPPE, 2014).

Encontramos em Capellini e Zerbato (2019), que o EC vai além dessa percepção, pois envolve, além da atuação conjunta entre professor do ensino comum e educação especial, outros elementos importantes para sua materialização: empatia, ausência de hierarquia entre os profissionais, abertura para o diálogo, atuação das esferas administrativas para inserção da prática em seus documentos oficiais como uma política pública, construção de uma cultura colaborativa escolar, dentre outros.

Já a família, ao ser questionada sobre suas concepções em relação ao EC, expuseram nunca ter ouvido falar. Essa resposta leva à reflexão de que a escola pode tencionar entre a comunidade escolar a construção de uma cultura colaborativa. Entretanto, para que isso ocorra, Capellini e Zerbato (2019) assinalam que as unidades de ensino devem proporcionar formação continuada e em serviço, para todos os profissionais, inclusive os pais.

Durante minha vivência enquanto docente da Educação Especial, foram poucos os momentos formativos que evidenciaram situações de colaboração. A rede de ensino em que eu lecionava nos proporcionou palestras sobre Educação Especial e Inclusiva, sem foco na perspectiva do EC. Tive apenas uma oportunidade de socializar as práticas sobre colaboração em reuniões de HTPC. Ao ponto em que eu apresentava os trabalhos realizados, notei um despertar de curiosidade em alguns docentes, os quais nunca haviam tido experiência com o EC, tão logo que, ao final da reunião, me perguntaram como eu podia auxiliá-los em sala de aula.

Corroboro com as afirmações Capellini e Zerbato (2019), quando expõem que as unidades de ensino, bem como as secretárias de educação devem fomentar formação continuada e em serviço para disseminar práticas colaborativas. No entanto nota-se que atuar colaborativamente é uma questão cultural, onde cada

unidade de ensino deve buscar formas de construir sua cultura escolar colaborativa, pois a materialização de práticas do EC por si só não darão conta de constituir uma escola inclusiva.

Em relação às experiências com o EC, a estagiária de educação relatou boas lembranças, em sua percepção o EC funciona de forma significativa para os alunos. Segundo ela “professores e auxiliares atuando em conjunto para alcançar os objetivos propostos de forma completa, agregando conhecimento e dividindo experiências”.

Já a docente do AEE revelou que aprende a cada dia, considera o EC muito importante e gratificante: “os alunos gostam de participar e aprendem muito também, todos aprendemos nesse processo”. A professora da classe comum diz ter sido privilegiada ao atuar com o EC:

Eu fui privilegiada, pois as propostas das atividades colaborativas com intencionalidade surgiam de nós, foi uma parceria com os mesmos objetivos que era a inclusão, o trabalho de todos que compõem o quadro, senti que a parceria neste trabalho era como âncora (Professora da sala comum).

Nota-se, nas falas das pesquisadas, que estas construíram suas concepções acerca do EC baseadas nas experiências de trabalho em conjunto na escola, apesar de ser apenas um dos pilares que sustentam a atuação com o EC. Para que ele aconteça, são necessárias outras ações e práticas que evidenciem a colaboração. Capellini e Zerbato (2019) delineiam elementos importantes para a concretização e sucesso do Ensino Colaborativo: receber formação e praticar habilidades colaborativas, intenção voluntária e formação e treinamento.

Apontam ainda condições necessárias para a efetivação do EC: confiança, comunicação em grupo e resolução de problemas e conflitos. As autoras são enfáticas ao afirmarem que “colaboração não é sinônimo de inclusão e que não se pode obtê-la tão rapidamente, pois a participação em atividades colaborativas deve ser voluntária e promover o engajamento dos profissionais” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.50).

Em sua fala na pesquisa, a professora da classe comum citou a colaboração como um objetivo da inclusão de alunos com deficiência, pois, segundo Capellini e Zerbato (2019):

Há mais possibilidade de desenvolvimento quando os indivíduos podem ter uma diversidade de modelos, do que quando convivem somente com seus iguais, sendo o ambiente escolar o espaço privilegiado para contribuir com tal desenvolvimento (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.19).

Encontramos em Capellini e Felipe (2014) que o EC se constitui não só na parceria de professores do ensino comum e professores de educação especial, mas na participação dos responsáveis na vida escolar do estudante, parceria com a equipe gestora, possibilidade de apoio ao professor, consultoria colaborativa, construção de uma cultura colaborativa escolar, dentro outros aspectos não menos importantes.

Capellini (2004) aponta a colaboração entre professores comum e especialistas como uma das possibilidades para a busca da superação da dificuldade no ensino ofertado nas escolas, caracterizando o EC como uma estratégia promissora, e que existem muitas outras formas para alcançar o EC.

Pereira e Mendes (2014) assinalam que uma escola para todos, “deverá proporcionar o acolhimento das diferenças, a colaboração e a convivência, princípios elementares no combate à exclusão social” (PEREIRA; MENDES, 2014, p.168).

Salend, apud Silva (2012) destaca quatro princípios fundamentais para a busca da inclusão escolar:

- Acesso para todos os alunos;
- Aceitação dos pontos fortes e desafiadores dos alunos assim como na diversidade;
- Práticas reflexivas e instruções diferenciadas e
- Noções de comunidade e colaboração.

Nesse contexto, a família revelou na pesquisa que é ofertado o AEE para o filho, mas não respondeu como ele, o AEE, acontece na prática. Diante dessa resposta, precisei buscar em minhas vivências pedagógicas práticas dentro do AEE as quais evidenciaram situações de colaboração na escola.

Nas minhas memórias enquanto docente no AEE por três anos tive a oportunidade de vivenciar muitas experiências colaborativas, algumas com mais desafios, outras com menor grau de complexidade, porém com resultados que

implicaram diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de uma forma positiva, principalmente os alunos com deficiência.

Outra atividade bastante significativa dentro da perspectiva de colaboração foi realizar um teatro da Peça Rapunzel para duas turmas: Infantil e 2º ano do Ensino Fundamental I, cujas turmas haviam alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo e Paralisia Cerebral, respectivamente. Para a turma do segundo ano convidei a funcionária da limpeza da escola para ser a bruxa da história, pois esta funcionária é oriunda de família circense e sempre se colocou a disposição para colaborar.

A peça foi planejada juntamente com a professora do ensino comum e com a funcionária do apoio, pois o referido ano ciclo estava trabalhando o gênero contos de fadas.

Ao ponto que íamos apresentando a peça, os alunos ficaram encantados e tentando descobrir quem era a pessoa por trás da personagem da bruxa, e quando desvendaram que era a “tia” da limpeza, não acreditaram. Ao final da peça, que teve direito a rabanetes de verdade, os alunos fizeram uma pequena entrevista sobre as vivências circenses da “tia” da limpeza.

Essa experiência foi muito significativa para mim, apesar dos desafios, como tempo hábil para planejar todas as etapas, consegui colocar em prática alguns elementos do Ensino Colaborativo como o envolvimento da comunidade, engajamento de alguns profissionais, voluntarismo e decisões compartilhadas.

Sobre a peça na Educação Infantil, a docente do ensino comum revelou que mesmo com toda a dinâmica que envolve essa modalidade de ensino, ela se encontrava perdida em relação à elaboração de atividades que envolvessem a aluna com Paralisia Cerebral, e a peça realizada além de abranger todos os alunos, teve participação da auxiliar de educação e a aluna com deficiência foi a personagem da bruxa. Como o universo lúdico é inerente à etapa da Educação infantil, a peça tencionou explorar o lúdico e a imaginação de todas as crianças.

Sobre aspectos necessários para que aconteçam experiências exitosas com o EC, a docente do AEE relatou que falta formação continuada e em serviço para os professores, e que a gestão e a família precisam estar mais presentes para que se busque incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

As minhas experiências evidenciaram que realmente há pouca oferta de formação continuada e em serviço, todavia podemos buscar essas formações como

eu fiz quando procurei o Mestrado Profissional em Educação para tentar sanar a minha inquietação no chão da escola. Sobre uma participação mais efetiva da gestão escolar, vejo como necessária, principalmente para a promoção de espaços de discussão sobre o EC, sobretudo em momentos de HTPC.

Nos meus três anos como docente em Educação Especial, foram poucos os momentos em que a família participou ativamente e diretamente em atividades de colaboração, talvez pelo fato de serem pouco tencionados pela escola.

A parceria entre familiares e profissionais é fundamental para o bem-estar do aluno com necessidades educacionais especiais assim como para seu sucesso acadêmico. Sendo assim, não podemos desconsiderar a participação dos familiares no planejamento do programa educacional voltado para esses alunos (SILVA, 2012, p.153).

Em minhas práticas lembro-me que acionei a família, de forma colaborativa e indireta, muitas poucas vezes, as quais se reduziam a colaborar com materiais para realização de alguma atividade específica.

A professora da classe comum também acredita que para haver experiências significativas com a estratégia do EC formações e trocas de experiências são necessárias, destacando que a gestão escolar deve ter “um olhar mais próximo”.

Corroborando com as falas das docentes, a estagiária de educação aponta como um dos aspectos exitosos na busca de experiências com o EC “a disposição para aprender do que para ensinar”, situando ainda que se deve buscar capacitação qualificada.

Acredito que uma capacitação em configuração de formação continuada ou em serviço, tanto pela busca espontânea do profissional da educação, quanto pela promoção e incentivo da escola e das redes de educação como um todo seria uma forma de levar os atores da comunidade escolar a conhecer possibilidades e tensões sobre o EC.

Levando em consideração o que foi apontado pela estagiária de educação, a formação do professor precisa ser um processo contínuo, e deveria decorrer de um trabalho em colaboração.

A função do professor delinea-se na convivência com a instituição escolar, com o projeto político pedagógico atrelado a um tempo e espaço educacional. Portanto, trata-se da formação continuada do professor durante sua permanência no espaço escolar (PRESTES, 2015, p.33).

Ainda em sua narrativa, a estagiária aposta no EC como uma experiência enriquecedora, porém difícil. Destaca três pontos principais: capacitação, planejamento e dedicação. A docente da classe comum destaca que as atividades desenvolvidas com o EC resultam em aspectos positivos e que deveriam acontecer mais vezes durante a semana. Nessa linha de raciocínio a docente do AEE atribui ao EC como uma prática que propicia a inclusão escolar, estando em consonância com a fala da gestão escolar: “a proposta do ensino colaborativo como estratégia para efetivação de inclusões escolares possibilita que ações pedagógicas de qualidade pensadas para o aluno de inclusão realmente se concretizem”.

#### **4.2 Planejamento Pedagógico colaborativo**

Nesta categoria de análise questionamos como ocorre o planejamento pedagógico em horários de HTPC, bem como se há discussão sobre o EC e as perspectivas do trabalho em colaboração.

Foi perguntado à gestão escolar se na escola onde atua há postulado no PPP ações pedagógicas sobre o EC. Sinalizou que ainda há muita resistência por parte dos professores em aderir a essa possibilidade de ensino como prática inclusiva, todavia oferta ao grupo de docentes reflexões nos momentos de planejamento coletivo. Há de se pontuar que a gestora respondente desta pesquisa atuou como gestora em uma escola de educação infantil, os outros pesquisados compõem e/ou compuseram o quadro da escola de ensino fundamental.

O questionário foi ofertado à gestão da escola de ensino fundamental, porém não obtivemos retorno. Por essa razão foi feita a escolha por outra gestora que tivesse atuado com a estratégia do EC.

O professor do AEE destaca que realiza planejamento em conjunto com o professor da classe comum, pensando em estratégias, propostas de atuação e avaliação, entretanto destaca que não observa discussões sobre EC em suas horas de HTPC. Essa perspectiva de colaboração ficou evidenciada na fala da professora da classe comum:

Sim, planejamos em HTP, usamos os conteúdos que serão trabalhados com a turma e procuramos estratégias para apresentar o mesmo conteúdo

a todos os alunos, em alguns momentos trazemos situações que são importantes para serem vivenciadas pela criança de inclusão, propondo propostas para o grupo (professora da classe comum).

Pontuou ainda que apenas uma vez vivenciou a discussão de práticas com o EC em horário de HTPC. Diz acreditar que o trabalho em colaboração é eficaz quando ocorre com intencionalidade e envolvimento dos profissionais, destacando a colaboração mútua.

Já a estagiária revelou que não planeja junto com as docentes, todavia na aplicação das atividades pedagógicas auxilia o aluno com deficiência, principalmente na ação com movimentos coativos<sup>2</sup>.

Capellini e Zerbato (2019) balizam que:

Durante as reuniões de planejamento em comum, os professores tem a oportunidade de refletirem sobre suas aulas diárias, avaliarem suas práticas, elaborarem planejamentos individuais para os estudantes PAEE – Público Alvo da Educação Especial e definir papéis e responsabilidades do trabalho em conjunto antes, durante e após a aula (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.52).

Como já apontado anteriormente nas minhas experiências com o EC, uma formação continuada ou em serviço é importante para que a comunidade escolar possa passar a conhecer novas possibilidades de atuação pedagógica, principalmente as que envolvem diretamente o EC, todavia o educador que deseja estar engajado em práticas de colaboração pode ter a iniciativa de buscar conhecimento sobre o tema, aperfeiçoando o seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, a próxima categoria de análise buscou compreender se a equipe gestora oferta apoio aos profissionais da educação no que diz respeito ao favorecimento de práticas de inclusão escolar, a saber, o EC.

### **4.3 Apoio da gestão escolar**

Nesta perspectiva da oferta de apoio da gestão escolar em detrimento às práticas inclusivas, com foco no EC, a professora da classe comum foi enfática ao afirmar que não recebe nenhum tipo de apoio da gestão escolar para favorecimento

---

<sup>2</sup> Movimento que ocorre mão sobre mão, caracterizada pela ampliação comunicativa entre o estimulador e a criança, ou seja a criança precisa da informação concreta utilizando de mais canais de entrada para a informação, para que a comunicação o ocorra (Fonte: <http://inclusaoemrede.blogspot.com/2011/11/movimento-co-ativo.html>).

de práticas pedagógicas inclusivas utilizando a estratégia do EC. Revelou ainda que apenas recebe apoio da professora do AEE, e esta, por sua vez, respondeu que o único apoio da gestão é em relação à aquisição de materiais pedagógicos.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019, p.37), “o ensino colaborativo pressupõe clareza no papel de cada profissional atuante na escolarização do aluno PAEE, visando mudanças na organização escolar”. As autoras ainda postulam que “é importante a atuação da gestão escolar, no sentido de facilitar e organizar diferentes possibilidades para o desenvolvimento do trabalho em colaboração” (p.56).

A gestora escolar respondente do questionário disse que integra o trabalho dos docentes da classe comum e especial com o objetivo de suscitar reflexões e desenvolver estratégias para beneficiar o aluno PAEE, e procura abrir possibilidades de colaboração da família por meio de participação na APM – Associação de Pais e Mestres.

Ela acredita que, ao ponto que os pais participam efetivamente dessa ferramenta de gestão democrática, os mesmos passam a refletir sobre a importância do investimento na inclusão escolar por meio da compra de equipamentos que melhorem o acesso e permanência dos alunos PAEE.

Postula ainda que deve existir o envolvimento de todos para a concretização de uma escola de qualidade, e principalmente destaca que a equipe escolar deve acreditar no EC como uma estratégia. Nessa linha de raciocínio Capellini e Zerbato (2019) ponderam:

Uma das dificuldades para tornar o Ensino Colaborativo um trabalho efetivo, enquanto serviço de apoio especializado à inclusão escolar é a falta de suporte administrativo da equipe que gere a escola e da equipe gestora do sistema educacional de um determinado contexto. Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da educação inclusiva e estarem de acordo para coloca-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos PAEE, podendo ocorrer uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade da gestão do sistema educacional e, por consequência, um não comprometimento de profissionais, dos professores e funcionários (CAPELLINI ; ZERBATO, 2019, p.71).

A família destaca que um apoio importante por parte da escola seria a colaboração de profissionais “da clínica”, onde poderiam contribuir com a inclusão

do estudante. Na rede pesquisada esse apoio se dá mediante a equipe EOT - Equipe de Orientação Técnica, composta por assistentes sociais, psicólogas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e fisioterapeutas. Essa equipe se assemelha ao que Silva (2012), Pereira e Mendes (2014) e Capellini e Zerbato (2019) denominam de consultoria colaborativa.

A consultoria colaborativa pauta-se em uma proposta de atuação profissional onde especialistas de diferentes áreas planejam práticas que possam orientar o trabalho de outro profissional ou sua equipe. Este planejamento é estabelecido a partir de uma parceria, na qual aquele que recebe a consultoria tem uma participação significativa, tanto na avaliação da problemática como na proposição de mudanças, gerando um desenvolvimento mútuo para os envolvidos (PEREIRA; MENDES, 2014, p.170).

Nota-se, pelas categorias de análise e referencial teórico que o EC, embora apresente entraves na sua execução, se mostra um caminho possível na busca de qualificar o processo de inclusão escolar de estudantes PAEE.

No entanto, constata-se que a maioria das pessoas que compõem a comunidade escolar não tem entendimento sobre algumas especificidades em torno do processo do EC, de como ele deve acontecer e quais são as implicações envolvidas.

## 5 PRODUTO FINAL DE PESQUISA: BLOG COMO DIÁRIO COLABORATIVO

No que concerne ao desenvolvimento do objeto de aprendizagem, tínhamos como base a metodologia de Braga (2014) e o Design Universal para Aprendizagem Cast (2018). A intenção desta pesquisa foi desenvolver um objeto de aprendizagem que possa auxiliar no campo das experiências pedagógicas em relação ao ensino colaborativo, de maneira que o objeto de aprendizagem atenda aos princípios do Design Universal para a Aprendizagem – DUA, no âmbito da educação inclusiva.

Esses princípios se relacionam com os fundamentos delineados por Braga (2014), os quais tem a finalidade de desenvolver habilidades através da: usabilidade, interação, cooperação, afetividade, autonomia e acessibilidade, para a superação das barreiras impostas no processo de escolarização.

Nessa perspectiva, levamos em consideração para esta pesquisa a criação de um blog colaborativo. Blogs são páginas digitais que dispõem de várias características: periódicos, educacionais, diários pessoais. É uma forma de se comunicar com o mundo.

Assim, criamos um blog cujas temáticas discorreram sobre como o Ensino Colaborativo com a intenção **de** contribuir com possibilidades para atuação no processo de Educação Inclusiva e Especial. Esta ferramenta **foi** construída alimentada em colaboração a princípio com um dos sujeitos que fizeram parte da trajetória da pesquisa, com o objetivo de socializar experiências e práticas concretas com o Ensino Colaborativo.

Esta pesquisa apresenta como produto final um objeto de aprendizagem materializado na forma de um Blog Colaborativo, inserido em um espaço acessível, gratuito e democrático, que também serviu como diário de pesquisa do pesquisador, contendo o passo a passo da pesquisa de campo, apresentando como temática o Ensino Colaborativo.

Um Blog se configura como páginas online nas plataformas digitais, as quais devem ser atualizadas com certa periodicidade e pode ser em forma de diário pessoal, modelo esse que optamos quando decidimos elaborar o produto que embasou o processo desse estudo.

Desse modo, o Blog se deu como produto e processo, construído ao longo do percurso investigativo, em colaboração com alguns participantes da pesquisa, de

forma direta e indiretamente. O objetivo foi descrever práticas sobre estratégias do EC que pudessem favorecer a inclusão escolar de estudantes com deficiência, caracterizando, assim, as práticas educativas através de fotos, autobiografia narrada da pesquisadora e de outros elementos que enaltecem o EC.

Antes da aplicação do questionário para a pesquisa de campo, iniciamos a construção do Blog inserindo algumas fotos de atividades pedagógicas realizadas pela pesquisadora em momentos de atuação no AEE que mencionassem a ideia de colaboração. As fotos publicadas foram tiradas em momentos de ação em curso dentro da didática do Ensino Colaborativo, cujo objetivo foi fazer com que o leitor pudesse tecer suas considerações iniciais sobre o contexto de colaboração com foco no Ensino Colaborativo.

Após a aplicação do questionário semiestruturado no mês de novembro de 2019, os participantes foram convidados a participar a priori de dois encontros que serviriam para o planejamento e ajustes das ideias e conteúdo a ser publicado no Blog. Por razões pessoais e de trabalho somente um dos participantes da pesquisa conseguiu comparecer aos encontros, então decidimos como seria o passo a passo para alimentar o Blog.

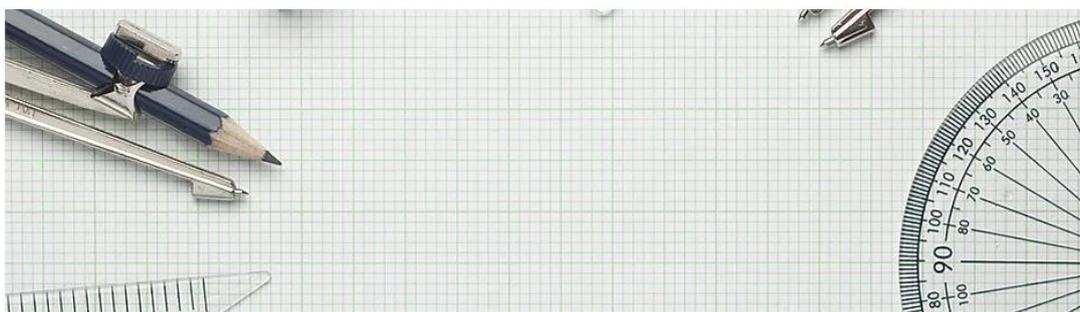
Estamos alimentando-o de forma gradativa, com link de textos que enaltecem práticas pedagógicas de colaboração, documentos que tratam sobre o Ensino Colaborativo, fotos e narrativas de nossas experiências em momentos de colaboração.

Além das etapas da pesquisa de campo, optamos por inserir no Blog fotos de atividades já realizadas no chão da escola sobre o EC, pois acreditamos que socializar as experiências poderia ser um caminho para dar visibilidade a essa estratégia. Também inserimos no Blog artigos sobre o EC, localizados em fontes confiáveis.

---

## Esse Blog

Esse blog é fruto da minha dissertação de Mestrado, cujo tema é Ensino Colaborativo. Nele vocês terão acesso a textos, artigos, notícias sobre essa temática, além de algumas fotos que retratam a minha experiência como professora de Educação Especial



Página inicial do Blog: <https://ensinocolaborativo.wixsite.com/website>

O produto ora apresentado está aberto para que pessoas, em qualquer tempo e espaço, possam contribuir com suas experiências e enaltecer ainda mais as possibilidades de atuação com o Ensino Colaborativo.

Há um link dentro do Blog como um espaço aberto onde professores, estudantes, pais e interessados no tema possam imprimir suas opiniões e inquietações a respeito do EC, contribuindo com socializações de práticas já realizadas e em curso e outras possibilidades de atuação com o Ensino Colaborativo.

Foto 4

# ENSINO COLABORATIVO

Este blog será construído em colaboração com professores, família e gestores escolares que em algum momento tiveram experiência com práticas sobre Ensino Colaborativo.



Página inicial do Blog: <https://ensinocolaborativo.wixsite.com/website>

O Blog também apresenta como escopo oferecer um espaço pedagógico que exponha práticas pedagógicas inclusivas e possam auxiliar educadores a desenvolver abordagens mais exitosas no campo da Educação Especial e Inclusiva.

Dessa forma, a materialização desse Blog em forma de produto educacional e a finalização do processo investigativo da pesquisa fez sanar a minha inquietação inicial sobre possibilidades de atuação com o EC. A unidade lócus desta pesquisa possui uma página no Facebook e também um Blog, O link deste Blog será inserido nas páginas oficiais da escola, o que poderá alcançar, de forma mais imediata, a comunidade escolar impactada com a pesquisa.

O Blog, a partir de sua concepção, ficou dividido a partir das seguintes seções:

Seção 1 – Problema e objetivos da pesquisa e o percurso para resolver o problema investigativo

Seção 2 – Glossário sobre o Ensino Colaborativo

Seção 3 – Entrevistas e opiniões a respeito do Ensino Colaborativo

Seção 4 – Minha autobiografia narrada

Seção 5 – Resultados da Pesquisa

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou como objetivo principal descrever práticas, no âmbito do EC, que favoreçam a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Para tal, a pesquisa partiu do seguinte questionamento: que práticas envolvidas no ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência? As respostas implicadas no questionário e as experiências narradas na autobiografia corroboraram com a teoria, a qual atribui ao EC como uma possibilidade de apoio ao professor, à família e a comunidade na lógica da Educação Inclusiva.

Como apontado na literatura e legitimado na pesquisa de campo, é necessário dar suporte aos professores, com espaços de formação, discussão e planejamento em horários de HTPC, fomentar formação continuada e em serviço, mas, principalmente promover uma cultura colaborativa nos espaços escolares. Mas, como contribuir para o fortalecimento desse contexto?

O Ensino Colaborativo nesta pesquisa é apontado como uma possibilidade de colaboração, embora sua materialidade esteja implicada em uma série de iniciativas, não só relacionada à atuação conjunta docente, mas em mudanças na política dos municípios, nas práticas adotadas, em engajamentos dos profissionais e na busca de adoção de práticas escolares inclusivas.

Vem se apresentando como uma nova e promissora forma de atuação no AEE, e para tal exige mudanças na cultura escolar. As falas dos pesquisados e as experiências narradas na autobiografia evidenciaram o EC como um movimento que propicia gradativamente o acesso e permanência dos alunos na escola, tendo em vista que as atividades realizadas atendem a uma diversidade de estudantes e, apesar dos desafios implicados, os resultados da pesquisa demonstraram que, ao se adotar práticas colaborativas, gradualmente se oportuniza nos ambientes escolares a construção de uma cultura colaborativa.

Faz-se imperante a busca pela eliminação de barreiras que dificultam o distanciamento entre a educação especial e o ensino regular, tendo em vista que o AEE não é substitutivo à escolarização na classe comum. Para a professora do AEE, respondente desta pesquisa, o trabalho colaborativo é importante para a eliminação de barreiras que impedem a inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Inclusiva de 2008 propõe o AEE no contraturno, contudo, outras possibilidades de estratégias são possíveis, como o EC.

O EC como possibilidade de apoio aos estudantes PAEE exige mudanças estruturais de longo prazo dentro das escolas e tempo para que se construa uma cultura colaborativa escolar, principalmente mudanças nas políticas públicas vigentes no país em relação à Educação Especial e Inclusiva.

Quando a prática do EC é assumida por uma rede de ensino, todos compartilham os saberes e passam a repensar novas estratégias didáticas de ensino e para a busca do sucesso de ensino e aprendizagem do aluno PAEE, onde todos os outros alunos podem se beneficiar das ações pedagógicas delineadas através do EC.

Uma das premissas para que o EC se materialize é o suporte ofertado pela gestão escolar e pela equipe gestora do sistema educacional. A gestão deve atuar criando possibilidades favoráveis para a inclusão escolar, com ações que vão desde a contratação de professores especialistas, formação continuada e aquisição de recursos materiais.

Portanto, o EC é baseado na abordagem social da deficiência, onde se tem como pressuposto uma modificação estrutural das escolas e suas culturas, o ensino em colaboração é preconizado na classe comum.

Ficou evidente nas falas da estagiária e professora da classe comum que os vários desafios que a escola impõe aos seus profissionais, como a falta de tempo ou oportunidade para planejarem juntos, os impedem de discutir práticas inclusivas de maneira coletiva.

Dessa forma, espera-se que, com a divulgação desse estudo e do produto educacional, a saber, o Blog colaborativo, a discussão sobre o EC seja ampliada na rede de ensino pesquisada, suscitando possibilidades de atuação dentro dessa proposta.

Apesar dos desafios, as experiências evidenciadas na pesquisa possibilitaram novas formas de enxergar o ensinar e aprender, ampliando o conhecimento dos estudantes com e sem deficiência. A docente da classe comum acredita que a prática do EC propicia a oportunidade de todos aprenderem juntos e é, segundo ela, um mecanismo que possibilita a atuação com todos os estudantes. As experiências práticas narradas pela pesquisadora e na pesquisa de campo apontam que ainda há desafios a serem superados, mas é possível atuar colaborativamente. O Ensino

Colaborativo deve ser visto como uma das muitas possibilidades de atuação dentro da prática no AEE, pois a oferta de um único serviço de apoio não conseguiria suprir as demandas educacionais dos estudantes com deficiência.

Assim, concluiu-se que o EC é uma possibilidade de apoio à escola, ao professor, e está em consonância com os princípios da Educação Inclusiva. Porém, para sua efetivação, se faz necessário uma mudança estrutural na cultura escolar, a gestão escolar fomentar momentos de troca e planejamento colaborativo, investimento em políticas públicas, o que requer investir na formação continuada e em serviço de professores para práticas em colaboração.

A inclusão pode se tornar realmente inclusiva de fato quando diminuirmos as desigualdades sociais e garantir oportunidades de acesso e permanência a todos os estudantes. O Ensino Colaborativo, na perspectiva da inclusão escolar, pode ser um elemento importante para que as escolas repensem suas formas de ensinar e aprender, podendo contribuir para uma nova organização do trabalho pedagógico. Assim, este estudo corroborou para apontar o EC como uma estratégia de ensino promissora, onde nossa hipótese inicial não foi refutada, de que o EC contribui para práticas inclusivas no ambiente educativo.

Longe de ser a pretensão esgotar a discussão de todos os aspectos que interferem sobre a questão estudada, no âmbito dessa dissertação, ao analisar as respostas dos questionários, e principalmente através da autobiografia narrada, foi-nos permitido problematizar a questão principal deste estudo, que foi descrever práticas no EC que favorecem a inclusão escolar, levando em consideração as experiências colaborativas narradas pela pesquisadora e as impressões dos pesquisados sobre práticas colaborativas.

Construir um trabalho em colaboração não é tarefa fácil, pois a cultura escolar ainda apresenta como premissa o trabalho individualizado dos profissionais. A falta de tempo e oportunidade para o planejamento em comum apresentou-se como uma das maiores dificuldades enfrentadas para a qualidade no EC, de acordo com a análise da pesquisa. Os participantes constataram que a falta de tempo para planejarem atividades em conjunto torna-se um dos muitos entraves para o sucesso do EC, e por consequência, da busca pela inclusão escolar. Mas, por outro lado, as experiências descritas na pesquisa e narradas pela pesquisadora demonstraram que

é possível atuar colaborativamente e inserir a didática do Ensino colaborativo nas práticas escolares cotidianas.

Esperamos com esta pesquisa contribuir para reflexões sobre o EC como uma possibilidade de construção de uma cultura escolar democrática e inclusiva, onde todos os alunos possam aprender juntos, os com e os sem deficiência.

## REFERÊNCIAS

ALPINO, Ângela Maria Sirena. **Consultoria colaborativa escolar do fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão**. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ALMEIDA, Maria Amélia, CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 45 – 64, jan- abr. 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciados**. 2012. 142f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso ; PRINCEPE, Lisandra. **O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação**, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2019.

BAILER, Cintia *et al.* Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV, 129-146, São Paulo: LAEL/PUCSP, 2011.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de Aprendizagem: Volume 1 - Introdução e Fundamentos**. Juliana Braga (organizadora). Santo André, Editora da UFABC, 2014 a.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de Aprendizagem: Volume 2 - Metodologia de Desenvolvimento**. Juliana Braga. Santo André, Editora da UFABC, 2014b.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 848/72** sobre educação de excepcionais, de 10 de agosto de 1972. Brasília, 1972.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 7.853**, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [https://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm) . Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 02/2001 da CEB/CNE**, que institui as Políticas Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.626**: regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

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

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. **Portaria Nº 2.344**, de 3 de novembro de 2010. DOU de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4).

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 abr. 2019.

BRETTAS, Kátia Parreira. **A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de libras atuando em bidocência**. 2015.183f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BRIZOLLA, Francele. Para além da formação inicial ou continuada, a form(a)ção permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. In. V SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 2009.

BRIZOLLA, Francele. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociação sem fim**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CARLOMAGNO, Marcio; LEONARDO, Caetano da Rocha. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 1 ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2001.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**.

Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em:  
[http://www.bdttd.ufscar.br/tde\\_arquivos/9/TDE20050408T05:35:31Z584/Publico/TeseVLMFC.pdf](http://www.bdttd.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE20050408T05:35:31Z584/Publico/TeseVLMFC.pdf). Acesso em 22 maio 2018.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças**. UNESP/FC/MEC. Bauru, 2010.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; FELIPPE, Neyde Maria de Andrade. **O processo colaborativo entre educação especial e educação comum na inclusão escolar do aluno autista**: In: CAPELLINI, V; RODRIGUES, O. (org). *Práticas Inclusivas: fazendo a diferença*, Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CARVALHO, Pereira Tamires. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

CAST. **Princípios orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)**. Versão em português. 2018. Disponível em:  
<http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **Educação e Espiritualidade**: pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência. São Paulo: Paulus, 2009.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

**Documento Atendimento Educacional Especializado** – Orientações Gerais- São Bernardo do Campo, 2019.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão**: Uma realidade em discussão. 2 ed. rev./Curitiba: Ibpex, 2007.

HONNEF, Cláudia. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. In. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de out. 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

FRANCIELE, Rusch König, FABIANE Romano de Souza Bridi. O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação – Quadrimestral, 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 18 de ago.2019.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Specialized Educational Service for students with intellectual disabilities based on co-teaching in two cities**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. **Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva**. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo , v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 jun. 2019.

MAINIERI, Mara Claudia Mara Padilha. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos**: cognitivo, afetivo e social. Curitiba: IESDE Brasil AS, 2011.

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

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. **Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar**. Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo, 1., 2014, Rio de Janeiro: Uerj, 2014.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar**. In: MANZINI, E. J. (Org.) Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; PEREIRA, Verônica Aparecida. **Consultoria Colaborativa do psicólogo: contribuições e desafios para a inclusão escolar**. In: CAPELLINI, V; RODRIGUES, O. (org). Práticas Inclusivas: fazendo a diferença, Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar**. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A; HAYASHI, M.C.P. I; Orgs. Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; 2008.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**.2016.167f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MOURA, Jonata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. **A entrevista narrativa: dispositivo sobre trajetórias de professoras.** Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6801/4383>. Acesso em: 25 ago.2018.

MUYLAER, Camila Junqueira, et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt\\_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf). Acesso em: 12 fev. 2019.

NASCIMENTO, Alice. Piolon. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

NEGRET, Fernando. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **RBPG**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, dezembro de 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez.2016.

PAULINO, Vanessa Cristina. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita.** Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na Pesquis:Formação do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 23 mar. 2016.

PEREIRA, Veronica Aparecida. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo.** 166 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PICOLINI, Beatriz Ribeiro. Aleluia. **Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência.** 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

PONTE, João Pedro da. **Investigar a nossa própria prática.** Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20(GTI).pdf). Acesso em: 12 ago.2019.

PRESTES, Irene Carmem Picone. **Fundamentos Teóricos e metodológicos da inclusão**. IESDE. Curitiba, 2015.

PRIETO, Rosangela Gavioli. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação**: humanizar para educar melhor. São Paulo, Paulinas, 2015.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **Educação e espiritualidade**: pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência. Coleção Pedagogia e Educação. São Paulo: Papyrus, 2009.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **A inclusão na universidade**: as pessoas com deficiência e novos caminhos pedagógicos. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em: <https://www.selursocial.org.br/terminologia.html>. Acesso em: 25 de abr.2019.

STAINBACK, Suzan. ; STAINBACK William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVA, Aline Maria da Silva. **Educação Especial e inclusão escolar**: história e fundamentos: Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOARES, Antônia Mendes Feitosa; MELO, Sobrinho José Augusto de Carvalho Mendes. Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva (s.d). Disponível em: [https://alfabetizarvirtualltextos.files.wordpress.com/2011/08/autobiografia-e-formac3a7c3a3o-docente\\_caminhos-e-perspectivas-para-prc3a1tica-reflexiva.pdf](https://alfabetizarvirtualltextos.files.wordpress.com/2011/08/autobiografia-e-formac3a7c3a3o-docente_caminhos-e-perspectivas-para-prc3a1tica-reflexiva.pdf). Acesso em: 28 nov.2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol.95, n.239, pp.139-151, jan-abr. 2014.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

ZERBATO, Ana Paula. **The role of special educators within co-teaching approach**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

## APÊNDICE A

### QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO ESTAGIÁRIO DE EDUCAÇÃO

Nesta pesquisa gostaríamos de dar visibilidade às suas experiências com o Ensino Colaborativo

1. Quais são as suas memórias sobre as situações de colaboração em sua prática como estagiário na educação? Poderia nos descrever?

Como estagiária pude auxiliar alunos com necessidades especiais, desde sua locomoção, alimentação, como principalmente auxiliar em atividades previamente elaboradas pelas professoras. Um trabalho difícil a ser exercido, porém tive amparo de toda equipe pedagógica para auxiliar positivamente os alunos.

2. No seu curso de graduação/licenciatura havia na grade curricular alguma disciplina sobre Educação Especial/Inclusiva? Se sim qual? Nessa disciplina havia o conteúdo sobre o Ensino Colaborativo?

Havia sim. Educação para NEE (necessidades educacionais especiais) Não havia conteúdo sobre ensino colaborativo.

3. Em seu processo formativo você já participou de alguma formação/curso/palestra sobre o Ensino Colaborativo?

Sim

Não

4. Comente sobre suas experiências com o Ensino Colaborativo na escola, suas expectativas e o que sentiu ao atuar junto ao professor do AEE e professor do ensino regular.

Tenho boas lembranças no que se refere a minha experiência, pois pude ver como o ensino colaborativo funciona de forma significativa para os alunos. Professores e auxiliares atuando em conjunto para alcançar os objetivos propostos, de forma completa, agregando conhecimentos, dividindo experiências.

5. O que, para você, é o Ensino Colaborativo?

O Ensino colaborativo é trabalhar em equipe, professor regular e professor de AEE, e algumas vezes um auxiliar. Acredito que ha um propósito muito grande nessa caminhada juntos, no que se refere ao desenvolvimento dos alunos e experiência positiva para os professores.

6. Você planeja/planejava atividades em conjunto com os professores do ensino regular e do AEE na estratégia do Ensino Colaborativo? Se sim, de que maneira é/foi a sua participação?

Não planejava as atividades junto. Porém auxiliava o aluno para que pudesse participar das atividades. Dando apoio, ajudando na locomoção, utilizando movimentos coativos.

7. Que aspectos você julga necessários para que aconteça experiências exitosas com a estratégia do Ensino Colaborativo na escola?

É necessário respeito entre a equipe, disposição para aprender mais do que para ensinar, estar ciente que o progresso não é tão rápido como muitas vezes esperamos, dedicação e sempre, buscar capacitação para poder atuar.

8. Você gostaria de acrescentar mais alguma consideração a respeito da relação entre ensino colaborativo e a inclusão escolar?

Como já dito, é uma experiência enriquecedora, porém difícil. Acredito que com planejamento, dedicação e capacitação a inclusão só tem a ficar cada vez mais acolhedora, o ensino colaborativo traz muito significado para os

alunos, e é de extrema importância que aconteça, a educação só tem a ganhar.

## APÊNDICE B

### QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO- FAMÍLIA

Nesta pesquisa gostaríamos de dar visibilidade às suas experiências com o Ensino Colaborativo

1. Cite a idade e ano ciclo (série escolar) em que seu filho (a) se encontra atualmente.

são Bernardo do campo esta 1 série

2. Seu filho (a) tem garantido o Atendimento Educacional Especializado – AEE? Se sim, você sabe de que forma ele acontece na escola?

Sim

3. Você consegue trazer na memória momentos na vivência escolar de seu filho (a) em que ocorreram situações de colaboração? Poderia nos relatar alguns desses momentos?

nas festas traz todos os trabalhos que fazem juntos sempre pensando para dazer juntos com os amigos

4. Como ocorre a colaboração entre família e escola em relação ao processo de aprendizagem do seu filho (a)?

com muito carinho e estímulos que ele precisa

5. Na sua opinião, como os professores e gestores escolares podem estimular a maior colaboração entre a família e a escola?

fazendo juntos com os colobadores da clínicas onde pode trazer mas conteúdos

6. Você já ouviu falar sobre o Ensino Colaborativo? Poderia nos descrever?

não

. 7. Você gostaria de acrescentar mais alguma consideração a respeito da relação entre ensino colaborativo e a inclusão escolar?

Não

## APÊNDICE C

### QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO-GESTOR ESCOLAR

Nesta pesquisa gostaríamos de dar visibilidade às suas

experiências com o Ensino Colaborativo

1. Quais são as suas memórias sobre as situações de colaboração em sua prática na gestão escolar? Poderia nos descrever?

São memórias positivas, pois no papel de gestora, criei um processo de compartilhamento de vivências com ações colaborativas que funcionam bem em outras escolas, fazendo o grupo repensar a cultura do individualismo

2. O que, para você, é o Ensino Colaborativo?

Consiste praticamente em ações que buscam pensar juntos estratégias que auxiliem no processo ensino/aprendizagem do aluno de inclusão

3. Você já participou de alguma formação/curso/palestra sobre o Ensino Colaborativo?

Sim

4. Nos cursos de formação continuada dos quais você participou foram contemplados os temas da educação inclusiva? Caso sim, isto foi suficiente para prepará-lo(a) para apoiar os atores escolares na estratégia do Ensino Colaborativo?

sim

não

não participei de cursos dessa natureza

5. Na sua escola de atuação está postulado no PPP as ações pedagógicas sobre educação inclusiva/especial? Há referência sobre a estratégia do Ensino Colaborativo?

Não, pois ainda há resistência nesse modelo de estratégia como prática inclusiva.

6. Na sua prática como gestor, como você integra o trabalho do professor da sala regular ao do especialista do AEE?

Por meio de reuniões e horas de trabalho disponibilizada para reflexões e planejamento das estratégias de atendimento que melhor vão beneficiar o aluno

7 Que aspectos você julga necessários para que aconteça experiências exitosas com a estratégia do Ensino Colaborativo no ambiente escolar?Quais aspectos deste curso foram mais úteis ou valiosos?

O envolvimento de todos que acreditam numa escola de qualidade, onde todos tem direito a aprender dentro das suas limitações e também acreditem no ensino colaborativo como estratégia . O curso foi valioso pois trouxe uma nova perspectiva de se pensar inclusão com a participação de todos .

8.A escola que você atua como gestor abre possibilidades da colaboração dos pais na gestão escolar? Se sim, de que forma essa participação poderia impactar no processo de inclusão escolar dos alunos,principalmente com o com deficiência ?

Sim, por meio da APM e Conselho de Escola . Impacta positivamente quando os pais são conscientizado da importância de investimento na inclusão escolar por meio da compra de equipamentos que melhorem o acesso e permanencia dos alunos de inclusão na escola .

9. Você gostaria de acrescentar mais alguma consideração a respeito da relação entre ensino colaborativo e a inclusão escolar?

A proposta do ensino colaborativo como estratégia para efetivação de inclusões escolares possibilita que ações pedagógicas de qualidade pensadas para o aluno de inclusão, realmente se concretize .

## APÊNDICE D

### QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA – AEE

Nesta pesquisa gostaríamos de dar visibilidade às suas experiências com o Ensino Colaborativo

1 Quais são as suas memórias sobre as situações de colaboração promovidas pela gestão escolar? Poderia nos descrever?

Não me lembro de uma participação efetiva da gestão escolar.

2. Você tem formação na área de Educação Especial/Inclusiva? Há quanto tempo é formado (a)? Cite a sua área de formação.

Sim ... Pós graduação em educação inclusiva na FEUSP ... Início em 2010 .. duração 1 ano

3. Em seu processo formativo você já participou de alguma formação/curso/palestra sobre o Ensino Colaborativo?

sim  
 não

4. As formações recebidas nos cursos de formação continuada específicas sobre educação inclusiva em que você participou foram suficientes para prepará-lo(a) para atuar com a estratégia do Ensino Colaborativo na escola?Comentários e/ou perguntas?

sim  
 não  
 não participei de cursos dessa natureza

5. O que você compreende sobre o Ensino Colaborativo?

O ensino colaborativo é uma das modalidades do AEE, visa trabalhar com o aluno com deficiência em sua sala regular, propiciando também a inclusão desse aluno, promovendo atividades em conjunto com os outros alunos da sala, objetivando a socialização, aprendizado e a convivência de todos.

6. Você e os professores do ensino regular planejam atividades em conjunto na estratégia do Ensino Colaborativo? Se sim, em quais momentos e como são pensadas essas atividades? (forma de planejamento, aplicação, avaliação, etc).

Sim, realizamos o planejamento, pensando em quais estratégias utilizar para a participação efetiva do aluno nas atividades propostas, a avaliação é contínua e processual.

7. Durante o horário de HTPC são trabalhadas ou discutidas práticas ou metodologias de ensino em relação à estratégia do Ensino Colaborativo?

Não vejo essa prática no htpc...

8. Comente sobre suas experiências com o Ensino Colaborativo na escola, suas expectativas e o que sentiu ao atuar junto ao professor do ensino regular.

Estou aprendendo a cada dia que estou trabalhando no AEE, o ensino colaborativo é um momento muito importante...muito gratificante, os alunos gostam muito de participar e aprendem muito também... Todos aprendemos nesse processo...

9. Você considera fácil ou difícil o trabalho pedagógico em colaboração? Você acredita nessa perspectiva?

Não é fácil... Mas também não é impossível... Acredito muito na inclusão e o trabalho com o colaborativo é também muito importante pra eliminarmos as barreiras que levam a não inclusão... E nós dá a oportunidade de conviver

com pessoas diferentes.. e é dentro desse processo que temos a oportunidade de aprender... Todos aprendem, e tem que a oportunidade para isso acontecer...

10. Você recebe algum apoio da escola que favoreça práticas de inclusão com atuação na estratégia do Ensino Colaborativo? Caso positivo cite algumas delas.

A escola dispõe de materiais pedagógicos...

11. Que aspectos você julga necessários para que aconteça experiências exitosas com a estratégia do Ensino Colaborativo?

Formação para os professores e um acompanhamento sistemático da gestão e da família... Todos precisamos trabalhar juntos para uma efetiva inclusão...

12. Você gostaria de acrescentar mais alguma consideração a respeito da relação entre ensino colaborativo e a inclusão escolar?

É um das práticas que propiciam a inclusão escolar...

## APÊNDICE E

### QUESTÕES PARA PESQUISA DE CAMPO - PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA ENSINO REGULAR

Nesta pesquisa gostaríamos de dar visibilidade às suas experiências com o Ensino Colaborativo

1 Quais são as suas memórias sobre as situações de colaboração em sua prática pedagógica? Poderia nos descrever?

Na minha prática pedagógica vivenciei poucos momentos de atividades colaborativas e nestes poucos momentos foram relacionadas a crianças com necessidade especiais e com as professoras de A.E.E

2 Em seu processo formativo você já participou de alguma formação/curso/palestra sobre o Ensino Colaborativo?

sim  
 não

3 As formações recebidas nos cursos de formação continuada específicas sobre educação inclusiva em que você participou foram suficientes para prepará-lo(a) para atuar com a estratégia do Ensino Colaborativo na escola?

sim  
 não  
 não participei de cursos dessa natureza

4. Para você, o que é o Ensino Colaborativo?

É o ensino com parceria, onde a Professora regular de sala de aula, junto com outro profissional que na experiência que vivi, foi uma Professora de A.E.E fazendo as atividades juntas, planejam e apresentam as diferentes propostas para a turma, não somente para a criança com necessidade especial mas para a turma. Essa

atividade visa a participação de todos na inclusão, traz vivências e aprendizado para todos os envolvidos.

- 5 Você e os professores do AEE planejam atividades em conjunto na estratégia do Ensino Colaborativo? Se sim, em quais momentos e como são pensadas essas atividades? (forma de planejamento, aplicação, avaliação, etc).

Sim, planejamos em htp, usamos os conteúdos que serão trabalhados com a turma e procuramos estratégias para apresentar o mesmo conteúdo a todos os alunos, em alguns momentos trazemos situações que são importantes para ser vivenciadas pela criança de inclusão, propondo propostas para o grupo.

- 6 Durante o horário de HTPC é trabalhado ou discutido práticas ou metodologias de ensino em relação à estratégia do Ensino Colaborativo?

Uma única vez, vivenciei esse tipo de atividade em minha escola, em três anos.

- 7 Você considera fácil ou difícil o trabalho pedagógico em colaboração? Você acredita nessa perspectiva?

Eu acredito neste trabalho e percebo que quando existe a intencionalidade o envolvimento dos profissionais, onde a colaboração é mútua, o trabalho dá resultado e se torna prazeroso e significativo

- 8 Você recebe algum apoio da escola que favoreça práticas de inclusão com o uso da estratégia do Ensino Colaborativo? Caso sim, cite algumas delas.

Não. O apoio é entre nós mesma as Professora que somos as envolvidas com o processo de aprendizagem

- 9 Comente sobre suas experiências com o Ensino Colaborativo na escola, suas expectativas e o que sentiu ao atuar junto ao professor do AEE.

Eu fui privilegiada pois as propostas de atividades colaborativas com intencionalidade surgiam de nós,foi uma parceria com os mesmos objetivos que era a inclusão o trabalho de todos que compõe o quadro, sentia que a parceria neste trabalho era como âncora.

O apoio é entre nós mesma as Professora que somos as envolvidas com o processo de aprendizagem

10 Que aspectos você julga necessários para que aconteçam experiências exitosas com a estratégia do Ensino Colaborativo? \*

Formações,trocas de experiências,um olhar mais próximo das coordenadoras e da própria equipe gestora.

11 Você gostaria de acrescentar mais alguma consideração a respeito da relação entre ensino colaborativo e a inclusão escolar? \*

Sinto que as atividades colaborativas podem dá resultados positivos e que deveriam acontecer mais vezes durante a semana.Acredito na aprendizagem através da troca,das vivências.

## APÊNDICE F

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa: Ensino Colaborativo: contribuições para a inclusão escolar**

**Pesquisador/a responsável: Daniela Alves de Lima Barbosa**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Ensino Colaborativo: contribuições para a inclusão escolar** e este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegura seus direitos como participante de pesquisa e foi elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você, sendo que uma via será sua e outra ficará com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma e, aproveite para esclarecer suas dúvidas. Se você tiver perguntas, poderá fazê-las ao pesquisador. Você **NÃO** sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se não aceitar em participar desta pesquisa ou retirar sua autorização em qualquer momento.

1. Pergunta de pesquisa e objetivos:

Que práticas, envolvidas no ensino colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência? Para tal, traçamos como objetivo geral descrever as práticas, no âmbito do ensino colaborativo, que favoreçam a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos: a) Investigar as percepções dos professores acerca do que é o ensino colaborativo; b) Caracterizar as práticas educativas descritas no âmbito do ensino colaborativo, que favoreçam a inclusão escolar; c) Elaborar coletivamente um material didático sobre o ensino colaborativo.

Diante da pergunta problema surgiu a seguinte hipótese: O Ensino Colaborativo contribui para práticas inclusivas no ambiente educativo.

2. Procedimentos:

Neste estudo, você está sendo convidado a participar de uma entrevista semiestruturada através de um questionário no Google Forms. Este material será arquivado no Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS.

3. Desconfortos e Riscos:

Os desconfortos e riscos possíveis neste processo são mínimos, todavia, pode acontecer constrangimento na discussão sobre o tema, não entendimento da dinâmica proposta ou cansaço no decorrer das seções. Você poderá isentar-se de participação neste estudo se sentir qualquer desconforto.

## 4. Benefícios:

De forma direta, você será beneficiado pelo acesso e participação nos estudos sobre Educação Inclusiva e Ensino Colaborativo, o que apoiará seu trabalho nas escolas. De forma indireta, toda a comunidade escolar poderá acessar os resultados finais de pesquisa em um seminário.

## 5. Sigilo e Privacidade:

Você tem garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Seu nome não será revelado na divulgação dos resultados desse estudo.

## 6. Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora: **Daniela Alves de Lima Barbosa, residente em São Bernardo do Campo – SP.**  
**professoraservicosocial@gmail.com**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome                    do                    (a)                    participante                    da                    pesquisa:  
\_\_\_\_\_ Data:

/ / (Assinatura do participante de pesquisa)

## 7. Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da RDC 510/16 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (Assinatura do pesquisador)

## APÊNDICE G



MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

### CARTA DE ANUÊNCIA (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Aceito o pesquisador **Daniela Alves de Lima Barbosa**, da Universidade de São Caetano do Sul- USCS, pesquisa intitulada **ENSINO COLABORATIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA INCLUSÃO ESCOLAR**, sob orientação da professora **Dra. Elizabete Cristina Costa Renders**.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os quesitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução n.466/2012 CNS/CONEP;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso de não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

São Bernardo do Campo 20 / 12 / 2019.

Rosângela Rodrigues de Oliveira  
Diretor(a) Escolar  
RG: 28.900.780-X  
Mat. 45.177-3



Nome/assinatura e carimbodo responsável pela Instituição