



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**DORISMAR RECALDES**

**PROPOSTAS E PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES**  
**DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Campo Grande/MS**

**2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**DORISMAR RECALDES**

**PROPOSTAS E PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES  
DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores e diversidade

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Celi Corrêa Neres

**Campo Grande/MS**

**2020**

R224p Recaldes, Dorismar

Propostas e práticas de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e especializados em educação especial/ Dorismar Recaldes. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020.

111p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Celi Corrêa Neres.

1. Ensino colaborativo 2. Educação especial 3. Práticas inclusivas I. Neres, Celi Corrêa II. Título

CDD 23. ed. - 371.9

**DORISMAR RECALDES**

**PROPOSTAS E PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES  
COMUNS E ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande- MS, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores. Linha de pesquisa Formação de Professores e Diversidade.

Resultado: \_\_\_\_\_ em: ..... /..... /.....

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Celi Correa Neres (Orientadora).  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

---

Profa. Dra. Carina Elizabeth Maciel  
Universidade Federal de Mato grosso do Sul (UFMS)

À minha mãe Maria Amália por seu exemplo  
em lutar sempre por algo que acreditava.  
Aos meus filhos e netos pela paciência e apoio  
nas minhas ausências como mãe e avó.  
Ao meu marido Jaime pela compreensão e  
apoio nos momentos de estudo que necessitavam ser  
solitários.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus e a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro por todas as bênçãos derramadas em minha vida durante este percurso, todas as batalhas vencidas e a possibilidade de aprendizagem.

À minha orientadora Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, por compartilhar seu conhecimento e experiência comigo e pelo respeito e carinho que demonstrou por mim e pelo meu trabalho.

À Profa. Dra. Carina Elizabeth Maciel, que teve papel importantíssimo no início de minha trajetória como mestranda. Agradeço pelo incentivo e apoio.

As minhas amigas de trabalho, por todas as palavras de apoio e incentivo.

As minhas colegas da educação especial, por acreditarem nas possibilidades desses alunos.

Ao meu amigo Paulo Galvão, que muito contribuiu com seu conhecimento, apoio e incentivo para que esse trabalho se realizasse.

À Tania Vital, por em vários anos de trabalho juntas ter me presenteado com seu reconhecimento, apoio e amizade.

Aos amigos (sim nos tornamos grandes amigos) do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, em especial, Marcela e Caroline, pois toda nossa trajetória marcada por ideias e ideais diferentes nos tornaram maiores em nossas conquistas.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, por toda disponibilidade e atenção que nos dispensaram com todo seu conhecimento e trocas nesse processo.

Aos professores da banca de qualificação e defesa, pela presença e contribuição marcante nesta pesquisa.

RECALDES, Dorismar. **Propostas e práticas de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e especializados em educação especial**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação, Campo Grande, 2020.

## RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, teve como objetivo analisar as contribuições do ensino colaborativo envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em Educação Especial na aprendizagem de alunos com deficiência. Buscamos como referencial teórico os marcos legais e autores da área da educação especial que pesquisam a respeito do ensino colaborativo. Como procedimentos metodológicos, primeiramente realizamos estudo do projeto político pedagógico da escola pesquisada; reuniões com familiares, equipe pedagógica e professores participantes da pesquisa. Em seguida foi realizada a aplicação de questionário direcionado a dezesseis professores que atuavam do 1º ao 4º ano do ensino fundamental junto à nove alunos com deficiência, matriculados em suas classes, sendo oito professores regentes e oito professores especializados; observação e análise das atividades propostas no contexto das salas de aula para os alunos com deficiência e realização de proposta de intervenção por meio de reuniões em grupo de discussão entre professores regentes e especializados, equipe técnica e gestão da escola sobre práticas de ensino colaborativo. Os resultados da presente pesquisa evidenciam que os professores regentes encontram dificuldades em desenvolver um trabalho pedagógico que promova a aprendizagem dos alunos com deficiência, e que os mesmos possuem conhecimento limitado sobre a legislação educacional da área da educação especial, assim como sobre as especificidades relacionadas às deficiências e necessidades educacionais apresentadas pelos alunos público-alvo desta modalidade. Os professores especializados, por sua vez, relataram dificuldades referentes ao tempo para realização do planejamento em conjunto com o professor regente, o que nos levou à proposição da utilização de uma plataforma virtual, com o objetivo de facilitar a troca de ideias e experiências que favoreçam o planejamento das aulas, bem como facilitar a comunicação entre estes, por meio de um e-mail criado para esse fim. Concluímos que as pesquisas mapeadas nesse estudo destacam a validade do ensino colaborativo para a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva, em que todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, são beneficiados e que o trabalho envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em educação especial implica em estabelecer parcerias pautadas em conhecimentos sobre as práticas colaborativas como forma de inclusão escolar e superação de barreiras enfrentadas no dia a dia do ensino comum no que tange à aprendizagem de alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Ensino Colaborativo. Educação especial. Práticas inclusivas

## ABSTRACT

This research, developed in a school in the Municipal Education Network of Campo Grande, MS, aimed to analyze the contributions of collaborative teaching involving teachers of ordinary education and teachers specialized in Special Education in the learning of students with disabilities. We seek as a theoretical reference the legal frameworks and authors in the area of special education who research about collaborative teaching. As methodological procedures, we first conducted a study of the political and pedagogical projects of the researched school; meetings with family members, pedagogical staff and teachers participating in the research. Then, a questionnaire was applied to sixteen teachers who worked from the 1st to the 4th year of elementary school together with nine students with disabilities, enrolled in their classes, eight of which were conducting teachers and eight specialized teachers; observation and analysis of the activities proposed in the context of classrooms for students with disabilities and the realization of an intervention proposal through meetings in a discussion group between leading and specialized teachers, technical staff and school management on collaborative teaching practices. The results of the present research show that the principal teachers find it difficult to develop a pedagogical work that promotes the learning of students with disabilities, and that they have limited knowledge about the educational legislation in the area of Special Education, as well as about the specificities related to deficiencies and educational needs presented by students target audience of this modality. The specialized teachers, in turn, reported difficulties regarding the time to carry out the planning together with the conducting teacher, which led us to the proposition of using a virtual platform, in order to facilitate the exchange of ideas and experiences that favor the planning of classes, as well as facilitating communication between them, through an email created for that purpose. We conclude that the researches mapped in this study highlight the validity of collaborative teaching for the consolidation of an inclusive pedagogical practice, in which all students, with or without special educational needs, are benefited and that the work involving teachers of ordinary education and teachers specialized in Special education implies establishing partnerships based on knowledge about collaborative practices as a way of school inclusion and overcoming barriers faced in the day-to-day of ordinary education with regard to the learning of students with disabilities.

Keywords: Collaborative Teaching. Special education. Inclusive practices

## QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Artigo publicado no GT-15 da ANPEd (2008-2018).....                        | 42 |
| Quadro 2 - Artigos encontrados na base SciELO (2008-2018).....                        | 43 |
| Quadro 3 - Produções encontradas no Portal de Periódicos da Capes (2008-2018) .....   | 46 |
| Quadro 4 - Produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações (2008-2018)..... | 53 |
| Quadro 5 - Dados dos professores regentes.....  | 65 |
| Quadro 6 - Dados dos professores especializados.....                                  | 68 |
| Quadro 7 - Relação professora regente – APE – aluno atendido, por turma.....          | 71 |

## SIGLAS

|        |   |   |
|--------|---|---|
| ABA    | - | Análise do Comportamento Aplicada                           |
| AEE    | - | Atendimento Educacional Especializado                       |
| AEI    | - | Assistente Educacional Inclusivo                            |
| ANPEd  | - | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação |
| APE    | - | Auxiliar Pedagógico Especializado                           |
| CAE    | - | Coordenadoria de Apoio ao Aluno                             |
| CME    | - | Conselho Municipal de Educação                              |
| CAPES  | - | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DEE    | - | Departamento de Educação Especial                           |
| ETI    | - | Educação em tempo integral                                  |
| FAETEC | - | Fundação de apoio à escola técnica                          |
| LDB    | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional              |
| MEC    | - | Ministério da Educação                                      |
| NUMAPs | - | Núcleo Municipal de apoio Psicopedagógico                   |
| PAEE   | - | Público-alvo da educação especial                           |
| PAP    | - | Professor de apoio pedagógico                               |
| PEI    | - | Plano Educacional Individualizado                           |
| PIBID  | - | Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência    |
| PROCEA | - | Processos de ensinar e aprender                             |
| REME   | - | Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS                 |
| SRM    | - | Sala de Recursos Multifuncionais                            |
| SciELO | - | Scientific Electronic Library Online                        |
| SEMED  | - | Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS        |
| SUGEPE | - | Superintendência de gestão e políticas educacionais         |
| TEA    | - | Transtorno do Espectro Autista                              |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 O ENSINO COLABORATIVO E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA .....</b>  | <b>16</b> |
| 1.1 Os desafios da inclusão no ensino comum .....   | 17        |
| 1.2 A análise dos marcos legais e a relação com o ensino colaborativo.....  | 24        |
| 1.3 A educação especial na rede municipal de ensino e o ensino colaborativo.....  | 31        |
| <b>CAPÍTULO 2 ENSINO COLABORATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR: CONFIGURAÇÕES E DISCUSSÕES ATUAIS DA PROPOSTA .....</b>                    | <b>41</b> |
| 2.1 Análise da produção do GT-15 da ANPEd.....  | 42        |
| 2.2 Análise da produção encontrada na SciELO .....  | 43        |
| 2.3 Análise da produção encontrada no Portal de Periódicos da Capes .....   | 46        |
| 2.4 Análise da produção encontrada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes .....   | 53        |
| <b>CAPÍTULO 3 O ENSINO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E PROFESSORES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ..</b> | <b>60</b> |
| 3.1 Identificação e caracterização .....  | 62        |
| 3.2 Procedimentos metodológicos .....   | 62        |
| 3.3 Delineando a Pesquisa .....   | 64        |
| 3.4 Propostas e práticas observadas .....   | 71        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>81</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>84</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>92</b> |
| Apêndice A – Proposta de Intervenção.....   | 93        |
| Apêndice B - Questionário aos professores regentes do ensino comum .....  | 97        |
| Apêndice C - Questionário aos professores especializados em educação especial .....   | 98        |
| Apêndice D - Roteiro para observação em sala de aula.....   | 99        |
| Apêndice E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE .....   | 100       |

|   |            |
|---|------------|
| Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE..... | 102        |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>105</b> |
| Anexo A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética .....          | 106        |
| Anexo B - Parecer Semed.....  | 110        |
| Anexo C – Autorização da Instituição Escolar .....                  | 111        |

## INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar propõe um atendimento em que os alunos, sem distinção, possam participar de todas as atividades propostas pelo professor regente e pela programação de projetos educacionais desenvolvidos pelas instituições de ensino, tendo respeitadas suas especificidades, limitações e características pessoais e tomando-se os devidos cuidados para proporcionar as adaptações necessárias.

A escola, como uma instituição que exerce uma importante função social no que se refere ao desenvolvimento dos alunos, com ou sem deficiência, deve se mostrar como um espaço de acolhimento, com capacidade de se modificar diante das novas demandas e desafios, adequando seu currículo e apresentando propostas pedagógicas inovadoras que propiciem a socialização e interação entre os alunos, por meio da elaboração de projetos que visem a sua formação como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Muitas abordagens sobre o processo de inclusão escolar vem sendo objeto de estudo de pesquisadores e profissionais da área e estão relacionadas à superação das barreiras enfrentadas no contexto da sala de aula comum. Os conceitos inerentes às possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino comum têm sido, assim, amplamente debatidos, remetendo a vários questionamentos sobre o trabalho a ser realizado.

Segundo Capelinni (2004, p. 24), há na literatura estrangeira diversos estudos da área de inclusão escolar, como os de Strully e Strully (1996), Stainback e Stainback (1999) e Freeman e Alkin (2000), autores que defendem propostas de parceria entre a educação especial e ensino comum.

Nesse sentido, conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) alguns pesquisadores brasileiros vêm buscando subsídios na literatura científica dos países que possuem uma tradição mais longínqua de estudos e discussões sobre inclusão escolar e estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em torno do conceito de ensino colaborativo, entendido como uma das alternativas que visam facilitar o atendimento das necessidades escolares de alunos com deficiência no contexto do ensino comum. Autores como Rabelo (2012), Magalhães (2011), Ferreira et al. (2007) e Beyer (2005), entre outros, têm servido como referências de estudo com relação a esse conceito.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 45) definem o ensino colaborativo como “[...] um dos modelos de prestação de serviço no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de alunos.”

Da definição das autoras depreende-se que ainda há a necessidade de uma melhor organização da escola diante do processo de inclusão, para que os profissionais de ensino presentes nas instituições escolares compreendam a importância da parceria entre os professores especializados e professores regentes, ou seja, que percebam a escolarização do aluno com deficiência em uma perspectiva colaborativa, em que há a responsabilidade conjunta entre os professores envolvidos no processo.

Nesse aspecto, o ensino colaborativo configura-se como uma alternativa que permite oferecer o apoio necessário para se construir uma proposta que diferencie o ensino do aluno com deficiência e o atenda em suas especificidades e prevê a parceria entre ensino comum<sup>1</sup> e educação especial na figura um profissional devidamente especializado com formação específica para o atendimento diferenciado aos alunos com deficiência.

Fernandéz et al. (2015, p. 2.654) consideram que um dos desafios para o trabalho docente com esse público-alvo é o planejamento de “[...] atividades práticas que sejam capazes de gerar novas possibilidades de aprendizagem, para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam em toda sua plenitude.” Para Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p.68), “[...] um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão escolar é o trabalho em conjunto dos professores envolvidos”, no entanto, são encontradas no que se refere às relações interpessoais e profissionais, haja vista que “[...] a escola não se demonstra preparada para promover e possibilitar a colaboração entre os professores, pois esta exige uma mudança na cultura escolar e nas formas de se trabalhar em sala de aula.”

Essas questões são reafirmadas por Marin e Maretti (2014), quando concluem que:

A introdução de ações pedagógicas envolvendo outros professores, antes protagonizadas por um único docente, não ocorre sem conflitos e dúvidas. Diferentes ideias sobre superproteção, facilitação, discriminação e exclusão precisam ser problematizadas e dialogadas com frequência. (MARIN; MARETTI, 2014, p. 7),

Nessa perspectiva, percebe-se a importância para a área educacional, especificamente no campo da educação especial e inclusão escolar, dos estudos e pesquisas sobre o ensino colaborativo ou coensino<sup>2</sup>. De acordo com Vilaronga e Mendes (2014, p.149), “[...] a literatura científica relacionada ao coensino, apesar de promissora, evidencia a necessidade de mais

---

<sup>1</sup> No presente trabalho, utiliza-se o termo “ensino comum” para referir-se àquele destinado “às crianças ditas normais” (NERES, 2010, p. 25)

<sup>2</sup> Esse termo vem das palavras em inglês co-teaching e collaborative teaching que são traduzidas para o português de diferentes formas: coensino, ensino colaborativo, bi-docência, entre outros. (CHRISTO; MENDES, 2017)

estudos sobre a colaboração entre o professor regular e o de educação especial nas escolas, bem como a preparação efetiva dos profissionais que atuam em educação Especial.”

Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa foi analisar as possíveis contribuições do ensino colaborativo envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em educação especial na aprendizagem de alunos com deficiência. Os objetivos específicos foram: analisar os recursos e estratégias pedagógicas utilizadas na escolarização de alunos público-alvo da educação especial da escola pesquisada por meio da observação do contexto da sala de aula; discutir questões e certezas historicamente construídas no que se refere ao aluno com deficiência no contexto do ensino comum; propor práticas colaborativas envolvendo os professores de ensino comum e professores especializados como uma estratégia que pudessem viabilizar a inserção do aluno público-alvo da educação especial nas classes comuns bem como sua aprendizagem e desenvolvimento.

A pretensão, em última instância, foi trazer ao debate o ensino colaborativo como uma estratégia que viabilizasse, além da inserção desse aluno nas classes comuns e sua efetiva aprendizagem e desenvolvimento, a oportunidades de aprender como os outros e com os outros.

O interesse por essa temática aqui apresentada surgiu a partir das observações e experiências de trabalho da pesquisadora como técnica da educação especial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (Reme), professora Auxiliar Especializada e também como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na mesma rede de ensino.

No desenvolvimento dessas funções, nos deparamos com muitos desafios enfrentados no contexto do ensino comum pelos professores especializados e professores regentes que trabalham na escolarização de alunos com deficiência. Esses profissionais demonstraram ter dúvidas sobre como efetivamente poderiam organizar os conteúdos de forma a envolver todos os alunos, contribuir para a consolidação de uma interação mais harmoniosa em sala de aula e garantir a instituição de uma parceria concreta com os gestores escolares.

Para a consecução do objetivo proposto para esse estudo, elegemos uma escola da Reme como *lócus* de pesquisa. A instituição foi escolhida pelo fato de ofertar o atendimento educacional especializado, possuir sala de recursos e apresentar um número elevado de professores especializados em sala de aula comum, os quais procuram realizar momentos de planejamento em conjunto com os professores do ensino comum, conforme a orientação dos Artigos 26 e 27 da Resolução/Semed nº 188, de 5 de novembro de 2018.

A escola possuía nove profissionais especializados que atendiam a dez alunos com deficiência matriculados na educação infantil e no ensino fundamental. Desses profissionais, participaram da pesquisa oito professores do ensino comum, oito professores especializados em

educação especial e nove alunos público-alvo desta modalidade de ensino, sendo que uma sala que atendia uma aluna com deficiências múltiplas não pôde participar da pesquisa, por dificuldades na assiduidade e complicações de saúde da aluna. As deficiências apresentadas pelos alunos nas salas pesquisadas foram: deficiência intelectual leve e moderada, transtorno do espectro autista e deficiência física.

A abordagem qualitativa norteou os procedimentos metodológicos desta pesquisa, a qual se desenvolveu por meio de estudo do projeto político pedagógico da escola; reuniões com familiares, equipe pedagógica e professores participantes da pesquisa; levantamento bibliográfico e documental sobre o que os marcos legais e autores da área tratam a respeito do ensino colaborativo; aplicação de questionário aos docentes do ensino comum e da educação especial envolvidos, a fim de identificar suas necessidades ou conhecimentos sobre o ensino colaborativo e observação em sala de aula para a análise das atividades propostas no contexto do ensino comum para os alunos com deficiência.

Após a análise das respostas ao questionário, realizamos ação de formação, por meio da criação de um grupo de discussão sobre o ensino colaborativo envolvendo os professores do ensino comum e professores especializados em educação especial, equipe técnica e gestão, utilizado a Plataforma *Moodle*<sup>3</sup>. Nessa ação foram debatidos textos e experiências exitosas envolvendo colaboração entre os professores do ensino comum e professores especializados em educação especial, que possibilitaram aos envolvidos na pesquisa trocarem conhecimentos, debaterem sobre suas práticas desenvolvidas até então e conhecerem sobre as possibilidades de práticas colaborativas.

Em seguida, realizamos observação não participante nas salas de aula das professoras participantes da pesquisa, com a intenção de analisar se a apresentação de práticas de ensino colaborativo e as discussões promovidas no grupo formativo interferiram nas estratégias propostas para a parceria entre os profissionais do ensino comum e educação especial.

De posse dos dados coletados, a análise se deu a partir do contexto educacional mais amplo, considerando as relações entre educação e sociedade e as políticas educacionais, de forma a compreender as práticas de escolarização desenvolvidas na escola e propor possibilidades de superação de uma didática excludente, compreendendo também se as propostas de ensino colaborativo apresentadas nos estudos e no trabalho realizado na unidade

---

<sup>3</sup> “A plataforma Moodle é um sistema para a criação de cursos online. Também chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a solução vem se tornando cada vez mais presente na área acadêmica – em especial, na educação a distância.” (MOODLE LIVRE, 2020, não paginado). Disponível em; <https://www.moodlelivre.com.br/portal/potal/noticias-ead/plataforma-moodle-entenda-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em 02 fev. 2020.

escolar pesquisada direcionaram para uma prática condizente com a que esse trabalho em parceria propõe.

Portanto,

Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 13).

Dessa forma, a presente dissertação está organizada, além desse texto introdutório, em três capítulos. O primeiro enfoca historicamente a escolarização de alunos com deficiência e a relação entre o ensino comum e a educação especial, apresentando também o caminho traçado por essa modalidade de ensino por meio das legislações nacional e municipal.

O segundo capítulo apresenta as pesquisas relacionadas às discussões realizadas pelos autores da área de educação especial sobre o ensino colaborativo, publicadas em repositórios, bases de dados e sites de entidades científicas que divulgam a produção acadêmica no Brasil. Nesta seção, portanto, propomos o entendimento do que vem a ser essa proposta de trabalho envolvendo os professores do ensino comum e especializados em educação especial.

No terceiro capítulo analisamos os dados empíricos obtidos por meio dos questionários e da observação do trabalho dos professores regentes e especializados na classe comum da unidade escolar da Rede municipal de ensino de Campo Grande pesquisada.

Esperamos com esta pesquisa contribuir para os estudos sobre as práticas do ensino colaborativo no trabalho desenvolvido com alunos PAEE no ensino comum que visem promover a aprendizagem de todos os alunos.

## 1 O ENSINO COLABORATIVO E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Nas discussões mais recentes que marcam a inclusão escolar de alunos com deficiência podemos observar uma expectativa em relação à ampliação do seu acesso à escola comum e à garantia de que essa instituição esteja de fato apta a recebê-los e promover a sua escolarização.

Embora essas discussões tragam à tona todas as contradições que envolvem a educação especial, temos na legislação brasileira uma definição importante de quem constitui o público-alvo dessa modalidade da educação básica e superior. A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva<sup>4</sup>, apresentada em 2008 ao Ministério da Educação (MEC) por um Grupo de Trabalho especialmente formado para a sua elaboração, composto por integrantes de secretarias estratégicas do Governo Federal e pesquisadores da área de diversas universidades brasileiras, dispõe no item IV os objetivos da proposição dessa política:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, **orientando** os sistemas de ensino para garantir: **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. (BRASIL, 2008a, p. 14, grifo nosso).

Como se percebe, um dos objetivos da proposição de uma política específica voltada à perspectiva inclusiva da educação especial, haja vista que anteriormente o MEC já havia lançado a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), estava diretamente relacionado à “orientação” dos sistemas de ensino, a fim de que assegurassem a inclusão escolar, não somente pela garantia de acesso, como também pela certificação de que, uma vez inseridos na escola comum, seria garantido a esses alunos “participação e aprendizagem”. Para tanto, o documento recomenda em suas diretrizes que os sistemas de ensino deveriam “[...] organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação”, a fim de favorecer “[...] a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.” (BRASIL, 2008a, p. 16).

Nessa perspectiva, propomos neste capítulo focar historicamente a contribuição do ensino colaborativo para a efetivação, como garantido na legislação, dos processos de

---

<sup>4</sup> Documento elaborado pelo “Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008”. (BRASIL, 2008, p. 1).

escolarização dos alunos com deficiência, bem como a relação entre o ensino comum e a educação especial e o caminho traçado por meio das legislações e pesquisas de diversos autores da área de educação especial para se chegar ao entendimento que atualmente se tem das melhores estratégias de ensino para o público-alvo da educação especial.

### **1.1 Os desafios da inclusão no ensino comum**

O ensino colaborativo vem sendo apontado como apoio à inclusão escolar, com vistas ao atendimento das necessidades diferenciadas de ensino desse público específico. Dessa forma, sua configuração envolve:

[...] apoio pedagógico que visa à aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais e as inter-relações entre educadores especiais e os professores de classe comum, articulando metodologias de ensino de formas dinâmicas e alternativas para desenvolver a coletividade e a comunicação dentro de uma turma heterogênea. (FERNÁNDEZ et al., 2015, p. 2648).

Durante muito tempo, prevaleceu o modelo clínico de atendimento a pessoas com deficiência, o que limitava as possibilidades de aprendizagem desses alunos na medida em que se pretendiam atendimentos que fossem estritamente especializados.

Dentro de um contexto histórico vemos a prática escolar na perspectiva da inclusão escolar ser delineada por meio de estudos e leis que permearam este processo de inclusão do aluno PAEE no ensino comum.

Tomemos como referência o conceito de Educação Especial definido na Resolução CNE/CEB nº 02/2001:

[...] uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2001, p. 106).

Compreendida assim, a educação especial visa auxiliar os alunos em suas necessidades educativas em sala de aula no ensino comum, com o objetivo de viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos PAEE.

Para Pacheco (2007) a perspectiva inclusiva está pautada em uma tentativa de superação do modelo integracionista que permeou a educação especial, no bojo de uma visão tradicional de escola e de ensino:

As práticas pedagógicas numa escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). (PACHECO, 2007, p. 15).

O autor propõe indagações sobre a construção desse processo de inclusão escolar, em que é preciso considerar todas as necessidades específicas do aluno com deficiência e assim proporcionar uma modificação na ação docente.

A escola exerce um papel importante no desenvolvimento das crianças, com ou sem deficiência, pois sua função social inclui a promoção do desenvolvimento pessoal, a socialização de conhecimentos e a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Para tanto, a escola deve acolher e se modificar para que sejam garantidos e respeitados os direitos dos alunos, buscando superar o caráter conservador de ensino historicamente priorizado nas instituições educativas.

Nesse sentido, surgem os seguintes questionamentos: quais são os desafios encontrados no contexto do ensino comum pelos professores especializados e professores regentes que trabalham escolarização de alunos com deficiência? A quem caberia a responsabilidade prioritária por essa escolarização, ao professor regente da turma ou ao professor especializado? Caso coubesse ao professor regente, o professor especializado, nesse contexto, seria um mero ajudante?

Para nos aproximarmos dessas questões, recorreremos aos autores que buscam elucidar esses contextos inclusivos e exclusivos em suas pesquisas, pra que desta forma possamos refletir sobre a prática de inclusão escolar vigente no ensino comum.

Padilha (2013, p. 88) ressalta quanto à necessidade de rever concepções para não “[...] simplificar e banalizar as necessidades do ser humano, em cada época e em determinados espaços, por determinadas condições.”

Desta forma, conceitos como os de inclusão e exclusão precisam ser revistos e nos remetem a uma reflexão constante para não se correr o risco de colocar todos os alunos no

mesmo espaço, sem que se garanta que esse espaço seja realmente provedor de conhecimento e aprendizagem.

Diante da inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) assegura que deveria ser disponibilizada ao professor regente, além de formação continuada, uma rede de apoio, visando o desenvolvimento de práticas colaborativas:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008a, p. 11).

No entanto, ainda que haja essa previsão no documento oficial, são inúmeros os desafios enfrentados e mencionados pelos professores do ensino comum no que se refere à instituição de práticas que garantam a inclusão. Essa rede de apoio nem sempre é percebida pelo professor, que não raro se sente unicamente responsabilizado pelo sucesso escolar das crianças e alunos que atende na sala comum.

Para compreendermos o papel do professor regente e como sua participação é primordial para o desenvolvimento de seus alunos, buscamos aqui contextualizar a educação especial enquanto modalidade de ensino vinculada à educação básica, e como a inclusão escolar ocorre atualmente dentro da sala de aula.

Fontes et al. (2007, p. 79) uma década depois do lançamento da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), consideravam que “[...] os professores, de modo geral, não [estavam] preparados para lidar com alunos com necessidades educacionais diferenciadas em suas classes”, e enfatizavam que culturalmente os alunos com deficiência eram tidos como sujeitos incapazes de se desenvolver formalmente.

Na mesma perspectiva, há quase duas décadas, antes, portanto, do lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mas depois da instituição da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), Carmo (2001) fez um diagnóstico não muito favorável de como vinha acontecendo o processo de inclusão no ambiente da escola comum, à época denominada como escola regular:

A escola regular atual inicia o processo educacional com base no princípio da igualdade, durante o processo ensino-aprendizagem trabalha com a diferença, camufla a desigualdade e finaliza explicitando diferenças e desigualdades em

seus conceitos e notas. Com isto a escola regular não tem conseguido superar as contradições geradas em seu interior. (CARMO, 2001, p. 01).

Assim, cabe aqui, então, uma reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, enquanto alunos com direitos ao ensino em todas as suas modalidades, pois mesmo com o discurso de uma escola inclusiva, ainda nos deparamos, nesse período pós-Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a impossibilidade de atuação efetiva da escola com relação às diferenças encontradas em sala de aula.

Padilha (2013) trazendo ao debate a questão da aprendizagem, já que o acesso tem sido minimamente garantido, avalia:

Muitas crianças e jovens que hoje estão na escola e aparentemente incluídos, frequentando as aulas, tendo lugar na sala de aula, mas sem aprender, serão os adultos que irão procurar novamente a escola para quem sabe, serem alfabetizados. (PADILHA, 2013, p. 96).

O acesso às instituições de ensino por parte do público-alvo da educação especial tem sido cada vez maior e mais próximo da meta de universalização instituída na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. As crianças e alunos que ingressam no sistema público de ensino, possuem um perfil diferenciado daquele que foi privilegiado ao longo da história da educação e esse novo perfil dos alunos tem exigido dos professores e professoras não especializados a capacidade de organizar as situações de ensino e aprendizagem de forma a considerar essa diversidade de alunos que conseguiu ter garantido o seu direito à escolarização.

Essa nova competência exigida dos docentes implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, dos agrupamentos dos alunos e dos tipos de atividades para eles planejadas, sejam alunos público-alvo da educação especial ou não.

Especificamente em relação aos alunos com deficiência ou com altas habilidades/superdotação, atendidos pela modalidade Educação Especial, há a previsão legal do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como serviço complementar ao trabalho nas salas comuns, de forma colaborativa. No Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) em vigência no momento da escrita desta pesquisa, instituído pela Lei 13.005, de 25 de julho de 2014, encontramos na estratégia 4.8 da meta 4 a indicação que o trabalho da educação

especial em forma de colaboração propõe “[...] a articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado.” (BRASIL, 2014, p. 56).

Porém, podemos perceber que a possibilidade de se ter um especialista na sala comum ou até mesmo nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) acompanhando a criança ou aluno vem gerando controvérsias no sentido de que, ao contrário de promover a inclusão desses alunos em todos os contextos de sala de aula, ele continua sendo aluno somente da educação especial.

Os professores do ensino comum normalmente alegam a impossibilidade de lidar com as dificuldades encontradas por esses alunos e se garantem na pessoa do profissional especializado, quando ele acompanha o aluno na sala comum, ou nos recursos encontrados no AEE no contexto das SRMs frequentadas pelos alunos no contraturno.

Assim como já havia constatado Fontes et al. (2007), Silva e Arruda (2014) também apontam que continua sendo comum entre os professores regentes o discurso de que não estão preparados para esse alunado, e que não tiveram formação em sua graduação. Sobre isso, as autoras argumentam:

Talvez o que deixe o professor mais preocupado seja a insegurança em relação à sua inexperiência já que nos cursos superiores aprendeu apenas a lidar com a teoria e não teve acesso às práticas pedagógicas diretamente com alunos que possuem deficiência. (SILVA; ARRUDA, 2014, p. 6).

Em contrapartida, os professores especializados também encontram dificuldades no contexto da sala de aula. Franco e Neres (2017) no contexto de uma pesquisa que envolveu professores regentes e professores especializados que atuavam na sala comum, denominados na rede em que se deu a pesquisa de Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), relatam que:

[...] as ações dos professores regentes eram direcionadas aos alunos sem deficiência, enquanto que as ações do professor APE contemplavam apenas o EA [aluno com deficiência], ainda que atuassem em um mesmo espaço físico, no qual se deveria primar pela aprendizagem de todos. [...] O mesmo se aplica à falta de tempo para que os professores possam discutir e planejar ações que beneficiariam a escolarização desses alunos, tal como preconizam as orientações previstas nas normas que expressam as políticas públicas para a educação especial. Outro fator que permeou os relatos dos professores regentes foi a dificuldade em definir estratégias que contemplem o EA, sendo que a responsabilidade recai na atuação do professor APE. É o professor APE aquele que conduz a ação didática para o EA, enfatizando os conteúdos que considera relevantes. (FRANCO; NERES, 2017, p. 81).

Diante desta realidade, podemos observar que os entraves que se apresentam no contexto da inclusão escolar não são vivenciados somente pelos professores regentes na sala comum, mas pelos especializados também, no que se refere à abertura de um trabalho colaborativo, baseado na troca de saberes.

Na mesma perspectiva, Fernández et al. (2015) aponta, com base nos resultados de sua pesquisa, sobre a relação entre o professor regente e o professor especializado que atende aos alunos no contraturno nas SRMs:

Segundo relatos de professores da educação especial, constata-se que há uma relação de hierarquia entre o professor de classe comum para com o educador especial, havendo uma separação de público, sendo que o professor de classe regular determina quem é o sujeito da educação especial [...] (FERNÁNDEZ et al., 2015, p. 2.649).

Percebemos assim, que continuam persistindo os problemas em relação à efetivação de uma inclusão escolar baseada em um trabalho colaborativo entre professores regentes e especializados, seja quando ocupam o mesmo espaço, na sala comum, seja quando atendem ao mesmo aluno, mas em espaços diferentes. No que se refere ao primeiro caso, fatores como o número excessivo de alunos por sala, currículo inflado e extenso, sobrecarga de trabalho, baixos salários – que fazem com que o professor assuma cada vez mais uma carga horária extensa – entre outros, ajudam a compreender a dificuldade dos professores regentes em encontrar formas de realizar o planejamento das atividades em conjunto com o professor especializado.

Já sobre a última situação, Vilaronga e Mendes (2014, p. 141) indicam que o problema pode ser em parte explicado pela “[...] demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum”.

Para as autoras, uma proposta de trabalho em colaboração entre esses profissionais teria que, necessariamente, discutir questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor especializado em educação especial e o professor da sala comum, para que decidam de forma conjunta tanto os conteúdos e adaptações a serem feitas para se efetuar a aprendizagem dos alunos, quanto as tarefas e responsabilidades de cada um dos profissionais no processo de ensino.

Nesse contexto, retomamos a questão: sobre qual profissional recairia, em maior proporção, a responsabilidade da escolarização do aluno com deficiência? Para refletir sobre

essa questão, é preciso compreender que, embora cada ente federado tenha autonomia para elaborar e deliberar, para suas redes de ensino, a definição das funções desses profissionais especializados, podemos compreender, a partir da análise da legislação, que o papel principal do profissional especializado em educação especial, no contexto da sala de aula no ensino comum, é o de mediador das intervenções realizadas, proporcionando estímulo para que o aluno desenvolva autonomia por meio de intervenções e adequações.

Dessa forma,

A partir da mediação compartilhada em sala de aula, os docentes passam a refletir sobre suas práticas, enquanto têm a possibilidade de aprender, uns com os outros, novas formas de lidar com as situações de ensino que os desafiam. Isso, por sua vez promove um olhar mais apurado sobre as necessidades do aluno, além da organização de um ambiente de ensino mais rico, garantindo, quando preciso, individualização e adequações pedagógicas que promovam a aprendizagem. (MARIN; BRAUN, 2013, p. 58).

Sob essa ótica, a articulação dos saberes do professor do ensino comum e do professor especializado, estabelecida por meio da parceria advinda da atuação em um mesmo espaço de aprendizagem, que é a escola, garantiria uma maior possibilidade de que as necessidades educacionais dos alunos PAEE fossem atendidas.

Segundo Padilha (2013, p. 88), “O direito de todos saberem tudo e o dever de a escola ensinar tudo o que deve a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato”.

Entre as barreiras ainda existentes no sistema de ensino brasileiro que têm dificultado a concretização do direito de todos à aprendizagem, Pletsch e Glat (2013, p. 20) apontam, dentre outras: “falta de acessibilidade física e curricular, turmas superlotadas e práticas avaliativas homogêneas [...]” além do que denominam como “despreparo do professor” em organizar os tempos e espaços na escola levando em consideração as singularidades apresentadas pela diversidade de alunos que atendem.

Dessa forma, os estudos relacionados ao ensino colaborativo podem contribuir para modificar esse processo histórico de aparente inclusão, haja vista que o ensino comum ainda não apresenta condições físicas, recursos e possibilidades de promover a participação efetiva dos alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. Assim, seria possível superar o equívoco de se questionar “a quem caberia a responsabilidade pelo aluno da educação especial”, partindo-se do princípio de que as ações para sua escolarização seriam elaboradas

em conjunto e, dessa forma, todos os envolvidos teriam sua parcela de responsabilidade no processo.

Por se fundamentar na cooperação entre professores regentes e professores da educação especial, que realizariam conjuntamente o planejamento das aulas e avaliação dos resultados, o ensino colaborativo propõe que os professores envolvidos se organizem e busquem estratégias pedagógicas a fim de que todos os alunos com deficiência tenham participação e garantia de aprendizagem.

Na próxima subseção, a fim de fundamentar essa discussão, trataremos dos marcos legais da educação especial e as possíveis relações com a proposta de ensino colaborativo nas classes comuns.

## **1.2 A análise dos marcos legais e a relação com o ensino colaborativo**

Uma análise histórica dos documentos oficiais mostra que a referência aos alunos com deficiência, tanto nos registros legais como também nas políticas públicas no Brasil, iniciou-se ao final dos anos 1980, ganhando maior ênfase no ano 2000, com a ampliação dos estudos da área.

Encontramos no art. 205 da Constituição Federal, que trata da Educação, a indicação da educação como direito subjetivo, a ser promovido e incentivado pelo Estado e pela família, em colaboração com a sociedade, visando “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 123).

No ano seguinte à promulgação da Constituição Federal, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, assegurou “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa”, abrangendo todas as etapas da educação, bem como “O acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo”, definindo como crime<sup>5</sup> o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”. (BRASIL, 1989, p. 4-6).

---

<sup>5</sup> Nessa lei, constatado o crime de recusa de matrícula, a pena poderia ser de 1 a 4 anos de reclusão e multa. Com a promulgação da Lei nº 13.146/2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa pena foi aumentada para 2 a 5 anos de reclusão e multa.

Em 1990, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, apresentada em uma conferência mundial realizada em Jomtien, Tailândia, trouxe definições e novas possibilidades sobre como atender as necessidades básicas de aprendizagem que pudessem contemplar todos os alunos, quando assegura que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro.” (UNESCO, 1990, p. 2)

O artigo III dessa Declaração, referindo-se à universalização, ao acesso à educação e à promoção da equidade, esclarece que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, do que se deriva a necessidade de universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

A Declaração de Jomtien nos remete à inclusão escolar, pois, para se reduzir as desigualdades é preciso promover condições igualitárias com relação a participação dos alunos público-alvo da educação especial no processo de aprendizagem, e para que a escola propicie essa participação, faz-se necessária uma atuação conjunta e colaborativa entre professores da sala comum e especializados da Educação Especial.

Logo a seguir, em nova convenção mundial realizada em Salamanca, Espanha, foi apresentada a “Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais” (1994), da qual o Brasil também é signatário. Segundo o documento:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (UNESCO, 1994, p. 3).

Desta forma, devemos salientar a importância desse documento para a promoção da inclusão escolar, uma vez que, mesmo não se referindo ao ensino colaborativo, a Declaração de Salamanca indica que o aluno com deficiência receba apoios e recursos especiais desenvolvidos para atendê-los no ensino comum.

Outro marco na história recente da educação especial no Brasil foi a promulgação da Lei nº 9.394, de 21 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reafirmou a exigência de apoios especializados para atender os alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino comum:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996, p. 39-40).

A LDB ao assegurar que, quando necessário, haverá um professor especializado atuando junto ao professor regente nas classes comuns, deixa subentendido, que esse trabalho possa ser feito em parceria, visando o pleno atendimento dos alunos.

Nesse sentido, professores que trabalham na perspectiva do ensino colaborativo constroem uma metodologia de trabalho compartilhado, em que ambos se sentem responsáveis pela aprendizagem de toda turma, pois o planejamento é pensado de forma a incluir a todos, diferentemente de quando o professor especializado, atuando como um auxiliar, fica encarregado tão somente de adequar o planejamento do professor regente àquele aluno em especial, que continuaria, de certa forma, excluído da turma. (BEYER, 2005).

Pouco tempo após a promulgação da LDB, o Decreto nº 3.298<sup>6</sup> (BRASIL, 1999), estabeleceu as seguintes medidas:

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 4º a educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

Art. 25 os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino [...]

III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários [...] (BRASIL, 1999, p. 2-3).

Esse documento trata da necessidade da educação especial contar com equipe multiprofissional e especializada para orientação pedagógica adequada, o que se configurava,

---

<sup>6</sup> O Decreto nº 3.298/199 regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispunha sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde e dava outras providências. (BRASIL, 1989).

naquele momento, como um avanço em prol de um trabalho que envolvesse mais profissionais na escolarização dos alunos com deficiência.

Na Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), já referenciada anteriormente, aponta-se, no Art. 8º, que as escolas devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...] I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...] III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; [...] **IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial.** (BRASIL, 2001, p. 3, grifo nosso).

Portanto, este documento é o único que se refere ao trabalho do professor especializado em colaboração com o professor do ensino comum, descrevendo que a função do professor especializado é atuar como apoio às atividades que possam de alguma forma promover adaptação curricular, metodologia e recursos que se adéquem ao desenvolvimento dos alunos PAEE.

A partir do que dispõe a referida resolução, é possível estabelecer esse vínculo entre professor do ensino comum e professor especializado, e propor possibilidades de trabalho que envolva todo o contexto escolar na aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, “O ensino colaborativo apresenta-se como uma ação pedagógica que busca atender novas demandas apresentadas, tanto pelos alunos quanto seus professores, no paradigma da inclusão”. (MARIN; MARETTI, 2014, p. 2).

No conjunto das ações que têm contribuído no campo normativo para a construção de sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos, destacamos a publicação pelo Ministério Público, em 2004, do manual “Acesso de alunos com deficiência às escolas e classe comuns do ensino regular”, no qual se indica que “No ensino para todos e de qualidade, as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos”. (BRASIL, 2004, p. 39).

Por meio do Decreto 186/2008, o Brasil aprovou o texto da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo”, assinado em Nova

Iorque, em 30 de março de 2007, que em seu art. 24, item 2, assegura que sejam garantidas às pessoas com deficiência as seguintes ações, entre outras:

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2008b, p. 4).

Este documento nos apresenta mais uma iniciativa em garantir o acesso e a permanência do aluno da educação especial no ensino regular propondo medidas de apoio individualizado como forma de assegurar o desenvolvimento escolar do aluno com deficiência.

Nesse mesmo ano, o lançamento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tornou-se, efetivamente, um marco para a construção de um sistema de ensino mais inclusivo, pois esta política nos orienta com relação aos alunos público-alvo da educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Este documento prevê também:

[...] Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; [...] Atendimento educacional especializado [...] Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. (BRASIL, 2008, p. 10).

Cabe ressaltar que essa Política, ainda que assegure direitos historicamente reivindicados para alunos público-alvo da educação especial, trouxe o contexto de AEE, para o

ensino regular, mas como forma de atendimento extraclasse, o que não tem consonância com o ensino colaborativo, pois esse atendimento educacional especializado acontece fora da sala de aula, o que impossibilita um trabalho colaborativo entre os professores de forma efetiva, já que não contempla o dia a dia em sala de aula. Fazem-se necessárias políticas que contemplem maior variedade de apoios aos alunos público-alvo da educação especial, inclusive o AEE, dentro do contexto de sala de aula que abranjeria o ensino colaborativo como um desses apoios.

No ano de 2009, a Resolução nº 4, de 2 de outubro, estabeleceu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial, determinando, em seu art. 10º, que a escola de ensino regular institucionalize o AEE na organização do projeto político pedagógico, por meio da previsão de apoio de outros profissionais especializados junto ao professor nas salas comuns, como segue:

[...] outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção [...]

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. (BRASIL, 2009, p. 3).

Destacamos também o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que regulamenta as diretrizes de como “O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado” (BRASIL, 2011, p. 1), entre as quais:

Inciso I- garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; [...]

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; [...]

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; (BRASIL, 2011, p. 1).

Para que essas diretrizes sejam cumpridas, além das adaptações necessárias no ambiente físico, nos equipamentos e materiais, há a previsão, no inciso V, de medidas de apoio que possa facilitar a educação ou escolarização do aluno com deficiência ou altas

habilidades/superdotação, que podem ser, como expressa o inciso VI, individualizadas, ou seja, analisadas e efetivadas de acordo com a especificidade de cada contexto e de cada aluno.

O referido decreto, do mesmo modo, estabelece em seu artigo 2º que a educação especial “[...] deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011, p. 2). No artigo 3º expõe os objetivos do atendimento educacional especializado, quais sejam:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos alunos;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 2, grifo nosso).

Dessa forma, mesmo que não se refira diretamente ao trabalho desenvolvido em sala de aula comum, vemos no documento legal a confirmação do caráter transversal da educação especial, ou seja, não se trata de uma modalidade paralela ou desligada do ensino comum, mas que deve ser efetivada de maneira dialógica nas etapas de ensino, visando minimizar as condições desiguais que o aluno público-alvo da educação especial poderia encontrar ao ser inserido nas classes comuns.

Um avanço significativo para a diminuição da desigualdade de acesso aos serviços públicos e à vida social das pessoas com deficiência foi a promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu capítulo 4, que trata especificamente da educação, descreve-se as atribuições do Estado, da família e da sociedade em relação aos direitos da pessoa com deficiência. O artigo 28 dispõe sobre os deveres do Estado, entre eles “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” a oferta de um “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades” e de “profissionais de apoio escolar”. (BRASIL, 2015, p. 2-3).

Esta lei, ao mencionar a presença de um profissional de apoio como um dos direitos da pessoa com deficiência, mesmo não evidenciando que seja um especialista, assegura a importância da efetivação de ações que podem ser desenvolvidas visando ao desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência.

No entanto, podemos observar que não temos efetivamente nas leis de nosso país a definição desse tipo trabalho desenvolvido em parceria, pois é necessário, *a priori*, superar a própria concepção de educação especial que se estabeleceu histórica e culturalmente em nosso sistema de ensino.

Portanto, para se implantar o ensino colaborativo, é preciso que se modifique também a forma como se pensa a educação, a escola, o aluno e o professor, cabendo aos envolvidos no processo da inclusão escolar pesquisar e socializar novos recursos, metodologias, adaptações e estratégias de ensino que contemplem a diversidade de alunos que hoje têm acesso ao ensino escolar.

Na próxima seção, trataremos do contexto histórico da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), conforme os documentos oficiais que regem esta modalidade escolar, a fim de compreender, no contexto atual, a dinamicidade do processo de inclusão escolar nesse município.

### **1.3 A educação especial na rede municipal de ensino e o ensino colaborativo**

A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, conforme Neres e Corrêa (2009), tem seu marco inicial a partir do final da década de 1970, e vem sendo realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da educação básica. As autoras, que realizaram um estudo da trajetória da Educação Especial no município, informam que em sua gênese, logo após a divisão do estado de Mato Grosso<sup>7</sup>, quando Campo Grande tornou-se a capital de Mato Grosso do Sul, essa modalidade se dava por meio de apoio itinerante de psicólogos e assistentes sociais que atendiam as unidades escolares.

A sistematização dos serviços ligados à educação especial deu-se com a criação da Coordenadoria de Apoio ao Aluno (CAE), em 1985. No entanto, as intervenções eram voltadas, em sua maioria, para as dificuldades de aprendizagem, evasão e repetência que ocorriam em grande número naquela época, o que evidencia que, no município, “[...] a preocupação com o fracasso escolar e a educação especial, na sua trajetória, tem sido requisitada como medida para correção das dificuldades de aprendizagem, que na maioria das vezes, é imputada à criança”. (NERES; CORRÊA, 2009, p. 5).

Nesse período, houve a implementação de um projeto de educação especial em três escolas do município, criando-se classes de recursos. Entretanto, a rede estadual ainda detinha

---

<sup>7</sup> “O estado de Mato Grosso do Sul foi criado pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, e instalado em 1º de janeiro de 1979.” (NERES; CORRÊA, 2009, p. 2).

a representação da educação especial, pois tinha mais autonomia financeira, apesar de contar em grande medida com o apoio de instituições especializadas.

[...] a diferença entre os trabalhos desenvolvidos pelo apoio pedagógico era que nas classes de recursos ficavam as crianças que tinham sido diagnosticadas por serem trabalhadas com metodologia inadequada, porém que tinham potencial para aprendizagem. E, para as classes da educação especial do estado ficavam as crianças que tinham “patologias orgânicas”. (CORRÊA, 2005, p.76.

Desse modo, eram profissionais da secretaria estadual de educação que atendiam as crianças com deficiência da REME, tanto em sala de aula como nos serviços de atendimento multidisciplinar.

Conforme Corrêa (2005), com o desempenho favorável do CAE, ampliou-se a equipe, visando à formação de professores para trabalhar com o público-alvo da modalidade, sendo criado, no final de 1987 e início de 1988, o Serviço da Equipe Multiprofissional, composto por assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, professores especializados em deficiência visual e também orientadores educacionais.

Ressaltamos que neste período se deu o encaminhamento da municipalização do ensino fundamental, orientado pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, sendo que o município de Campo Grande teve que se organizar para atender às diretrizes procedentes da política nacional em relação à Educação Especial, conforme nos explica Corrêa (2005, p. 39):

Nos anos 1990, o desenvolvimento das políticas públicas em nosso país caracterizou-se pelo movimento de municipalização, previsto na Constituição Federal de 1988, com a ampliação das responsabilidades dos municípios. Desse modo, as políticas da educação também passaram a ser estabelecidas e, a partir de 1994, com o discurso de oferecer a Educação Básica de qualidade para todos e expandir as ações da educação especial, a política nacional de educação especial começou a ser implantada em alguns municípios do país e implementada em outros, junto ao processo de municipalização do Ensino Fundamental.

Porém, os alunos com deficiência ainda eram encaminhados para os atendimentos do estado, e essa equipe se responsabilizava somente pelos alunos com dificuldade de aprendizagem. Segundo Neres e Corrêa (2009), em 1988, as responsabilidades dos sistemas de educação e saúde se dividiram, passando a SEMED a contar somente com profissionais da área

pedagógica. Corrêa (2005) analisa que esta situação diminuiu a atuação com os alunos da REME, que passaram a ser atendidos pelo estado.

A partir de 1991, devido à ampliação das escolas e à demanda de alunos com deficiência, a SEMED firmou parcerias com serviços de saúde, a fim de diagnosticar e atender esses alunos, bem como orientar as escolas. Em 1993, mudanças ocorridas na administração municipal levaram à articulação entre a educação especial e o setor responsável pela parte pedagógica, sendo criado o Núcleo de Educação Especial, vinculado ao Departamento de Ensino da REME. Dessa forma, somente a partir desse período a educação especial no município passou a ser organizada para oferecer um atendimento específico às diferentes deficiências. (NERES; CORRÊA, 2009; CORRÊA, 2005).

Com as novas alterações ocorridas em nível nacional em 1994, principalmente com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, novas mudanças foram instituídas na SEMED. Assim, o setor da educação especial do município passou a se chamar Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais, responsável pelos alunos com dificuldades de aprendizagem que tinham suspeitas de deficiência, os quais eram atendidos no interior da escola com equipe itinerante. Essa iniciativa atendia as orientações do Ministério da Educação (MEC), e objetivavam promover a integração dos alunos com deficiência no ensino comum. No entanto, o município ainda dependia do apoio dos profissionais da rede estadual para atender aos casos mais específicos, sendo que somente em 1995 foram abertas salas de recursos nas em escolas da REME. (NERES; CORRÊA, 2009; CORRÊA, 2005).

Corrêa (2005) nos esclarece que um marco para a constituição da autonomia do município nos serviços de atendimento ligados à educação especial foi a sua incorporação à Divisão de Apoio Pedagógico, em 1997, quando tem início efetivamente uma política de educação especial no município de Campo Grande, expandindo assim os serviços prestados a estes alunos.

Durante os anos de 1999 e 2000, os serviços de apoio da educação especial diversificaram-se e expandiram-se para outras escolas da Reme, com vários apoios oferecidos pelo sistema municipal. Além das salas de recursos já existentes naquele período, passaram a funcionar os seguintes serviços: ensino itinerante, intérprete de língua brasileira de sinais, Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados<sup>8</sup> e transporte do escolar. (CORRÊA, 2005, p.89).

---

<sup>8</sup> O Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados entrou em funcionamento no ano de 2000, nas dependências da Escola Municipal José Rodrigues Benfica. A partir de 2003, passou a integrar o Centro Municipal de Educação Especial, criado pelo Decreto n. 8.715, de 30/6/2003. (Diogrande n. 1383, de 19/8/2003).

Nesse contexto, podemos observar um primeiro aceno para o trabalho de um professor em sala de aula, de forma itinerante, visando auxiliar a aprendizagem do aluno com deficiência, serviço amparado pela Resolução Semed nº 31, de 3 de maio de 2000, que, por sua vez, baseava-se na “Política Educacional de Educação Especial (1994), LDB n. 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1999) e na Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul nº 4.827/1997”. (CORRÊA, 2005, p. 91). De fato, o artigo 58, parágrafo 1º, da LDB (BRASIL, 1996, p. 39), já previa que, quando necessário, as redes de ensino deveriam dispor de “[...] serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

Em 2002, seguindo as recomendações do movimento escolar e das diretrizes nacionais para educação especial na educação básica, foram publicados, em âmbito municipal, o Decreto nº 8.510, de 9 de agosto de 2002, que incluía a Divisão de Políticas e Programas para a Educação Especial na nova estrutura da Semed, e a Deliberação do Conselho Municipal de Educação Pública nº 77, de 5 de dezembro de 2002, que dispunha sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades do sistema municipal de ensino.

De acordo com a Deliberação nº 77, caberia ao órgão responsável pelo Sistema Municipal de Educação viabilizar “[...] recursos e serviços educacionais especiais que [dessem] sustentação ao processo de construção da educação inclusiva para a Rede Municipal de Ensino”. (CAMPO GRANDE, 2002, p. 1).

Esta deliberação indicava, conforme Neres e Corrêa (2009, p. 9), que as escolas deveriam viabilizar a inclusão em classes comuns em todas as etapas ou modalidade de ensino, recomendando que em cada turma de alunos fossem “[...] incluídos no máximo três alunos, preferencialmente com a mesma deficiência”, bem como que os serviços especializados, dentre os quais “[...] as classes comuns, a sala de recursos, a itinerância e os professores intérpretes” deveriam ocorrer no espaço escolar. Nesta deliberação também se recomendava a parceria com as instituições para o atendimento aos alunos da educação especial.

A publicação da Resolução Semed nº 56, 04 de abril de 2003, sistematizou novas normas sobre o funcionamento da educação especial na secretaria municipal de educação e nas escolas da REME. Neste mesmo ano, o Centro Municipal de Educação Especial foi renomeado para Centro Municipal de Educação Especial “Amilton Garai da Silva”, por meio do Decreto n. 4.067, de 15 de agosto de 2003, passando a ter as seguintes atribuições, dentre outras:

[...] avaliar os encaminhamentos, atender e acompanhar os alunos indicados pela Semed, por meio do Departamento de Educação Especial, nas áreas de: deficiência auditiva, mental, visual, física, condutas típicas e altas habilidades; oferecer capacitação em serviço para todos os professores da Rede Municipal, família e comunidade; [...] acompanhar alunos que participam deste Centro nas salas regulares, de recursos e outros serviços oferecidos, atender aos pais e responsáveis dos alunos que recebem os atendimentos, implantar projetos de prevenção às deficiências [...] desenvolver programas voltados à educação profissional e inclusão no mercado competitivo de trabalho[...]. (CAMPO GRANDE, 2003, p. 7).

Conforme estudos de Corrêa (2005), no período de 1998 a 2004 houve vários investimentos na educação especial do município, visando adequar a política municipal às orientações da política nacional em curso. A autora enfatiza que o fato de o município ter sido administrado por um único prefeito neste período, bem como a secretaria municipal de educação pela mesma secretária, a qual já trabalhava na educação especial, possibilitou esses investimentos tanto financeiros como de profissionais.

Segundo Neres e Corrêa (2009), os serviços da educação especial continuaram a se expandir nos anos que se seguiram, os atendimentos foram ampliados, houve a realização de parcerias e o Centro Municipal de Educação Especial passou a oferecer diversas atividades para os alunos da educação especial, por meio de convênios com instituições e universidades.

A partir de 2006 foi criado o Departamento de Educação Especial (DEE). Em 2007, foram implantados os Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico (NUMAPs), que se propunham a coordenar os atendimentos, identificar os alunos com deficiência e organizar os apoios necessários. O funcionamento seria em unidades polos, seis ao todo, localizadas em escolas nas diferentes regiões do município, para assim acompanhar de maneira mais próxima a demanda de necessidades desses alunos público-alvo da educação especial. Neres e Corrêa (2009) observam, no entanto, que devido à insuficiência dos recursos repassados pela gestão municipal, a criação dos núcleos não supriu as necessidades das escolas atendidas.

No ano de 2008, respaldado pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, no qual o MEC regulamentava o atendimento educacional especializado, o DEE implantou salas de recursos multifuncionais, realizando formação para os professores que atuariam nessas salas e também para os profissionais de apoio que prestavam serviços de assistência no que se refere à locomoção e higiene dos alunos com deficiência. (NERES; CORRÊA, 2009).

Os professores auxiliares e profissionais de apoio deixaram de ser denominados professores itinerantes e passaram a ter a denominação de professores auxiliares a partir da publicação da Resolução Semed nº 128, de 1º de junho de 2009 (CORRÊA, 2014). Com a

Deliberação CME/MS nº 1.142, de 4 de novembro de 2010, por sua vez, a lotação dos profissionais que atuavam nas escolas como professor auxiliar, professor de sala de recursos, professor tradutor e intérprete de Libras passou a ser realizada por meio de seleção por edital.(CORRÊA, 2012).

No ano de 2013, a Resolução Semed nº 148, de 4 de setembro de 2013, estabelece em seu capítulo III, artigo 23, as atribuições para o trabalho a ser desenvolvido pelo professor auxiliar educacional especializado, considerando a Deliberação CME/MS nº 1.380, de 3 de agosto de 2012. Entre as atribuições do Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), encontravam-se: a atuação na sala de aula, a fim de viabilizar a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, por meio de adequação das atividades e disponibilização de recursos; o planejamento, em conjunto com o professor regente, de situações de intervenção, “com responsabilidade compartilhada em sala de aula” (CAMPO GRANDE, 2013, p. 2); e “Participar das reuniões pedagógicas, conselho de classe e, sempre que possível, do planejamento com o professor regente, a fim de que haja a troca de informações necessárias para o desempenho do aluno” (CAMPO GRANDE, 2013, p. 2).

Em nova resolução publicada em 2014, a Resolução Semed nº 154, de 21 de fevereiro, essas atribuições do APE são reiteradas, sem modificações. A resolução ainda define do que se trata a função de auxiliar pedagógico especializado, assim como regulamenta o ingresso por processo seletivo e o público-alvo atendido por esse profissional:

Art. 20 O professor na função de auxiliar pedagógico especializado é um profissional da educação que atua no contexto da sala de aula do ensino comum, em todas as etapas e modalidades, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nos Centros de Educação Infantil.

Art. 21 Para atuar como auxiliar pedagógico especializado o interessado passará por um processo seletivo, organizado e executado pela DEE/SUGEPE/SEMED. [...]

Art. 22 O professor na função de auxiliar pedagógico especializado deverá atender aos alunos:

I - com deficiência física/neuromotora severa, associada ou não a outra deficiência;

II - com transtorno global do desenvolvimento, em casos de comprovada necessidade que apresentem deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e de interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 1-2).

A Resolução Semed nº 184, de 31 de janeiro de 2018, substituiu a resolução anterior, dispondo sobre a inclusão de alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande. Neste documento, houve algumas alterações com relação à Resolução nº 154/2014 no que se refere ao horário de planejamento dos professores auxiliares. As quatro horas de planejamento semanais garantidas na resolução anterior não são mencionadas nesta resolução, que em seu texto dispõe que o APE “poderá” estabelecer com a equipe técnica da unidade escolar “horários para adequação de materiais, organização de portfólio e construção do plano educacional individualizado, na unidade de ensino”, (CAMPO GRANDE, 2018, p. 21), o que parece deixar a cargo de cada unidade escolar a disponibilização de horários de planejamento para esse profissional.

Portanto, a viabilização de horários de planejamento dos professores que atendem os alunos com deficiência, deve ser assegurada nas unidades escolares, para que não se comprometa o cumprimento das exigências que a própria resolução municipal trata em seu capítulo II, art. 8º, quando propõe que:

Art. 8º A unidade de ensino, para viabilizar a inclusão de alunos público-alvo da educação especial, deverá prever e prover:

I - sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagens cooperativas em sala de aula, com trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio;

II - serviços de apoio pedagógico especializado, mediante atuação colaborativa entre técnicos da DEE/SEMED, professores da sala de recursos multifuncionais, auxiliar pedagógico especializado, tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa, estagiário e do assistente de inclusão escolar, sempre que houver necessidade; (CAMPO GRANDE, 2018, p. 21)

Outra modificação diz respeito à possível substituição desses profissionais por estagiários de cursos de Pedagogia, conforme se lê no art. 26: “Na falta do auxiliar pedagógico especializado, o acompanhamento pedagógico poderá ser realizado por estagiário, sob a supervisão do professor regente e do professor do atendimento educacional especializado.” (CAMPO GRANDE, 2018, p. 21). As atribuições desse estagiário seriam as mesmas do APE, citadas no Art. 25 da Resolução 184/2018 e sem modificações em relação à resolução anterior, de 2014, já citada.

A diferença entre o APE e o estagiário, nesse sentido, não é relacionada às atribuições, mas à formação necessária para concorrer ao processo seletivo na SEMED. Para o APE, os requisitos para participação no processo seletivo simplificado são os seguintes, conforme se lê no Edital nº 36, de 5 dezembro de 2018:

- a) ser graduado na área da educação com licenciatura;
- b) possuir especialização lato sensu na área da educação especial ou estar cursando, situação que deverá ser confirmada com declaração da instituição de ensino que comprove pelo menos 50% (cinquenta por cento) de conclusão do curso;
- c) no caso de o candidato estar cursando especialização lato sensu na área da educação especial, quando da inscrição, no ato da posse já deverá tê-la concluído;
- d) identificar-se com o alunado e com a dimensão da proposta de atuação que envolve a função de auxiliar pedagógico especializado;
- e) ter disponibilidade para participar dos encontros de formação continuada, palestras, fóruns, cursos e encontros oferecidos pela Divisão de Educação Especial da SEMED;
- f) estar disposto a atualizar e ampliar os conhecimentos em conteúdos específicos da atuação intracurricular para melhor atender aos alunos;
- g) possuir domínio das diferentes tecnologias de informação, comunicação alternativa/ aumentativa e tecnologia assistiva;
- h) não possuir vínculo efetivo com a Rede Municipal de Ensino no turno em que for atuar. (CAMPO GRANDE, 2018b, p. 9).

A Resolução Semed nº 184/2018 foi substituída pela Resolução Semed nº 188, de 5 de novembro de 2018, atualmente em vigor no momento da escrita desta dissertação. Nela, acresce-se a figura do Assistente Educacional Inclusivo (AEI). Segundo o Edital nº 04, de 18 de junho de 2018, o Assistente Educacional Inclusivo (AEI) é um profissional “de Nível Médio, com formação específica no Curso de Magistério ou Normal Médio” que atua “na função de Assistente Educacional Inclusivo no atendimento dos alunos com deficiência, nas vagas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.” (CAMPO GRANDE, 2018c, p. 2). As atribuições do APE, estagiário ou AEI são relacionadas no art. 27 da Resolução nº 188/2018, que reitera o art. 25 da Resolução nº 184/2018, sem modificações:

Art. 27 São atribuições do auxiliar pedagógico especializado:

- I - atuar na sala de aula e nos espaços físicos das unidades de ensino para viabilizar o acesso aos alunos público-alvo da educação especial aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação de atividades didático-pedagógicas e da disponibilização de recursos de acessibilidade referentes aos alunos que atender no período de trabalho;
- II - promover a interação e a integração do aluno na sala de aula, nos diferentes espaços da unidade de ensino em eventos promovidos pela Divisão de Educação Especial da SEMED, quando lhe for solicitada a presença;
- III - organizar as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno, para a elaboração do plano educacional individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo do aluno;
- IV - registrar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com anotações das intervenções e adequações didático-pedagógicas e os resultados alcançados, por meio de diário de bordo e relatório bimestral;

- V - compilar, periodicamente, as intervenções pedagógicas e os resultados do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, por meio de portfólio, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo durante o período letivo;
- VI - participar das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e demais reuniões que se fizerem necessárias, a fim de que haja a troca de informações importantes para o desempenho do aluno;
- VII - auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade do aluno na unidade de ensino e em atividades escolares externas;
- VIII - participar dos encontros de formação continuada, palestras, fóruns, cursos e encontros oferecidos pela Divisão da Educação Especial/DEE/SEMED;
- IX - atender aos alunos público-alvo da educação especial, designados pelos técnicos da Divisão da Educação Especial/DEE/SEMED, nos espaços físicos das unidades de lotação, no que abrange as atribuições previstas nesta Resolução e outras que se fizerem necessárias;
- X - ter domínio das diferentes tecnologias de informação, comunicação alternativa/ aumentativa e tecnologia assistiva;
- XI - atuar de forma itinerante na unidade de ensino, atender aos alunos público-alvo da educação especial de mais de uma sala no mesmo período, conforme orientação dos técnicos da Divisão da Educação Especial/DEE/SEMED. (CAMPO GRANDE, 2018c, p. 2).

Observamos conforme a referida resolução que Apes, Estagiários e Assistentes Educacionais Inclusivos passam a ter a mesma função no trabalho a ser realizado com alunos PAEE, o que nos leva enfatizar o que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura para a atuação na educação especial:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centro de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 15).

Dessa forma, sabendo que as atribuições elencadas na referida resolução são essenciais para a consolidação de um trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva, compreendemos que profissionais para atuar na inclusão escolar requerem formação específica na área de educação especial, pois a ausência de tal formação, pode comprometer o trabalho na perspectiva da inclusão e inviabilizar a efetivação do ensino colaborativo na rede municipal, sendo que o mesmo que tem como objetivo elaborar, conjuntamente, as melhores estratégias para seu desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Portanto, considerando o que nos diz Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e observando que nela ainda não se encontra a obrigatoriedade em licenciatura em educação especial aos professores que atendem os alunos público-alvo da educação especial no contexto do ensino comum, cabe aqui salientar a necessidade urgente de políticas que indiquem e determinem essa formação visando proporcionar aos professores competências e habilidades para o ensino desses alunos. A licenciatura em educação especial, embora ainda não seja contemplada na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES), pode oferecer formação específica na área, possibilitando os conhecimentos necessários para habilitar os professores no atendimento à demanda de alunos público-alvo da educação especial em todos os níveis de ensino.

No próximo capítulo, traremos ao debate algumas pesquisas relacionadas ao ensino colaborativo, analisando quais as suas contribuições para a mudança do cenário educativo brasileiro.

## **2 ENSINO COLABORATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR: CONFIGURAÇÕES E DISCUSSÕES ATUAIS DA PROPOSTA**

Pretendemos neste capítulo, apresentar pesquisas relacionadas às discussões realizadas por autores da área de educação especial sobre o ensino colaborativo, trabalho realizado entre professores do ensino comum e da educação especial no que se refere às propostas e práticas no contexto escolar.

Com isso, buscamos propor o entendimento do que vem a ser essa proposta de trabalho envolvendo os professores da educação especial e do ensino comum e suas possibilidades de aplicabilidade no contexto escolar.

Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico, que nos propiciou por meio das contribuições dos autores pesquisados, verificar o quanto o ensino colaborativo vem sendo discutido ou avaliado como forma de promover a inclusão de alunos com deficiência no contexto do ensino comum.

A pesquisa bibliográfica é então feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com deferentes finalidades. (CHIARA; KAIMEN; CARELLI, 2008, p. 18).

Para esse levantamento bibliográfico, delimitando-se o espaço temporal ao período de 2008 - ano de publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) - a 2018, foram acessados os anais do Grupo de Trabalho Educação Especial (GT-15) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a base Scientific Electronic Library Online (SciELO). A partir das palavras-chave “ensino colaborativo”, “bi-docência” e “coensino/co-ensino”, buscamos levantar os questionamentos acerca de uma metodologia de trabalho que pudesse concretizar as propostas de inclusão pautadas nos documentos oficiais e na legislação brasileira tratada na seção anterior.

## 2.1 Análise da produção do GT-15 da ANPEd

Após a leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, do texto completo, selecionamos dos anais do GT-15 da ANPEd um artigo que se aproximava da discussão aqui pretendida, seis dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, quatro artigos na base SciELO e oito artigos no Portal de Periódicos da Capes.

O Quadro 1 traz informações sintetizadas sobre a produção encontrada no GT-15 da ANPEd, apresentando título, nome dos autores/ano de publicação e Instituição de Ensino Superior (IES) em que foi desenvolvida a pesquisa.

### Quadro 1 - Artigo publicado no GT-15 da ANPEd (2008-2018)

| <b>Título</b>   | <b>Autor(es)</b>      | <b>IES</b> |
|---|-----------------------|------------|
| Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum | Cláucia Honnef (2015) | UFSM       |

Fonte: ANPEd (2015).

Honnef (2015) relata em seu artigo apresentado na Reunião Anual da ANPEd uma pesquisa desenvolvida com professores do ensino médio e tecnológico do Instituto Federal Farroupilha, campus de São Borja, com o objetivo de verificar como os docentes envolvidos na pesquisa percebiam o trabalho docente articulado.

Na articulação proposta por Cláucia Honnef, o ensino colaborativo é mais um instrumento no processo de escolarização e inclusão dos alunos. A autora propõe um trabalho diferenciado, porém utilizando estratégias da parceria proposta pelo ensino colaborativo e o atendimento educacional especializado. Dentro da abordagem proposta, a autora argumenta que o trabalho de inclusão não necessariamente necessita de dois profissionais em sala de aula, e que o ensino colaborativo, embora seja visto como sinônimo de bidocência, pode ser realizado por meio da articulação entre especialistas em educação especial e professores do ensino comum no planejamento e avaliação de ações e não somente na em sua execução.

A autora propôs o trabalho articulado baseando-se nas instituições de ensino que não contam com o professor especializado em sala de aula e que dispõem somente de um professor especializado que realiza o AEE com alunos no contraturno. Desta forma, a autora destaca como os professores envolvidos percebem esta relação, as dificuldades para sua efetivação e aponta o que seria necessário pra se efetivar uma prática pedagógica que fosse, de fato, articulada.

Como resultados, a autora aponta que, para os participantes da pesquisa, a possibilidade de parceria em sala de aula seria muito benéfica, pois favoreceria a reflexão sobre

a prática e potencializaria os resultados de aprendizagem de todos os alunos. As maiores dificuldades para a efetivação desse trabalho articulado mencionada pelos professores participantes foram a falta de tempo para os trabalhos em conjunto e as constantes interrupções nas aulas e avaliações para execução de outras tarefas no contexto escolar. A autora conclui que há a necessidade de envolvimento e articulação entre todos os profissionais que atuam no contexto escolar, visando a socialização e complementação dos saberes necessários para se buscar o desenvolvimento escolar dos alunos. Por fim, propõe que os professores da educação especial não participem somente das atividades de planejamento das ações, mas também na execução e avaliação de resultados, em colaboração com o professor da classe comum.

## 2.2 Análise da produção encontrada na SciELO

No Quadro 2 apresentamos resumidamente os resultados da busca na base SciELO, informando o título, os autores e ano de publicação e o nome do periódico, para depois tratar de cada um deles e de sua contribuição para a presente pesquisa.

**Quadro 2 - Artigos encontrados na base SciELO (2008-2018)**

| <b>Título</b>   | <b>Autor(es)/Ano</b>   | <b>Periódico</b>                        |
|---|--|---|
| Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular                                   | Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Cristina Yoshie Toyoda (2011)               | Educação em Revista                     |
| Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas a inclusão de alunos com deficiência intelectual | Elizabeth Humai de Toledo e Celia Regina Vitaliano (2012)                                    | Revista Brasileira de Educação Especial |
| Ensino colaborativo para o apoio a inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores                      | Carla Ariela Rios Vilaronga e Enicéia Gonçalves Mendes (2014)                                | Interfaces da Educação                  |
| Trabalho colaborativo em rede no desenvolvimento profissional de professores  | Maria José Navarro Montaña, Antonia Lopes Martínez, Maria Elena Hernández de La Torre (2017) | Revista Brasileira de Educação          |

Fonte: SciELO (2018).

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) apresentam um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que teve como objetivo aproximar a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) dos professores do ensino comum que têm alunos com deficiência em suas salas de aula. Dentro desta proposta, as autoras buscavam respostas para a questão sobre como oferecer aos professores da escola comum suporte para qualificar o trabalho pedagógico

desenvolvido por eles com esses alunos. Segundo elas, o referido programa teve início em 2004 e em 2011, ano de publicação do artigo, encontrava-se no sétimo ano de execução, envolvendo professores da universidade, alunos de graduação e pós-graduação e professores do ensino comum.

A metodologia do programa consistia na realização de reuniões de supervisão na UFSCAR, envolvendo os pesquisadores colaboradores, que, em um segundo momento, iam para as escolas e participavam das aulas em classes que tivessem alunos com deficiência, com o objetivo de, posteriormente, em reunião coletiva na escola, analisar as necessidades e elaborar conjuntamente possíveis estratégias a serem implementadas.

Neste trabalho, as autoras ressaltam o ensino colaborativo como uma alternativa para apoiar a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, com o professor especializado indo até a classe comum colaborar com o professor do ensino regular. Seus resultados apontaram a colaboração entre educação especial e regular como um caminho favorável para a implementação de escolas mais inclusivas.

Nos estudos de Toledo e Vitaliano (2012), o objetivo foi investigar a eficácia de um programa de formação de professores numa escola estadual de ensino fundamental do estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). As autoras tomaram como base o fato de as políticas públicas estabelecidas no estado do Paraná, no período em que realizaram a pesquisa, apresentarem contradições em relação às políticas difundidas em âmbito federal, já que a opção do estado era defender a manutenção de escolas especiais para alunos com deficiência. Assim, analisam que o processo de inclusão vinha sendo realizado timidamente no contexto do ensino regular e faltavam apoios de atendimento especializado devido a não formação dos professores que trabalhavam na escola regular.

Dentro desse contexto, as autoras utilizaram como procedimentos metodológicos a pesquisa colaborativa, com a participação de duas professoras, cada uma com um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual nas turmas em que lecionavam. Desta forma se propuseram a analisar o programa de formação em serviço, baseado no conceito de ensino colaborativo, e se houve mudança nas práticas pedagógicas para inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Os resultados, de acordo com as autoras, evidenciaram a melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com deficiência Intelectual e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da inclusão escolar pelos professores, além de comprovar que o trabalho colaborativo desenvolvido entre professores do ensino regular e professor

especializado em educação especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência Intelectual.

Vilaronga e Mendes (2014) buscaram analisar as experiências práticas em ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos, SP, que participaram de uma formação na temática no segundo semestre de 2011. Utilizaram a abordagem pesquisa-ação colaborativa, que envolveu quatro professores com formação em educação especial e quatro professores atuantes em anos iniciais que trabalhavam na referida rede, e foi efetivada por meio de um curso com o tema coensino.

Segundo as autoras, a pesquisa possibilitou momentos de reflexão do professor de educação especial acerca da realização do trabalho junto ao professor da sala comum que não tinha formação específica. Como resultados, indicam que o trabalho em formato de ensino colaborativo desenvolvido na pesquisa, compôs o Plano Municipal de Educação de São Carlos, SP, e também sinalizam a necessidade de estudos sobre o trabalho em colaboração entre o professor regular e de educação especial, evidenciando as vantagens de se realizar a formação para educação dentro da realidade da escola, dos professores e dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

A pesquisa de Montañó, Martínez e La Torre (2017), retrata descobertas alcançadas a partir de estudos sobre aprendizagem colaborativa realizada por meio de redes de aprendizagem. As autoras pretendiam no estudo compreender a influência dessas redes na aprendizagem colaborativa do professor em sala de aula, especificamente em relação ao trabalho com alunos autistas, com o objetivo de salientar e avaliar estratégias de intervenção educacional para esses alunos.

Segundo este estudo, nas formações em rede, os participantes traziam seus conhecimentos para o grupo e retornavam para seu espaço de trabalho com novas propostas a serem postas em prática com os alunos, ou seja, um modelo de formação em que se compartilham os conhecimentos desenvolvidos na prática profissional.

O referido estudo indica que o trabalho colaborativo entre profissionais gera conhecimento compartilhado, promove a aquisição de experiências e apoia o desenvolvimento profissional de professores além da sala de aula.

### 2.3 Análise da produção encontrada no Portal de Periódicos da Capes

No Portal de periódicos da Capes, foram encontradas as produções apresentadas no Quadro 3:

**Quadro 3 - Produções encontradas no Portal de Periódicos da Capes (2008-2018)**

| Título   | Autor(es)/Ano  | Periódico  |
|--|--|--|
| Parceria no contexto escolar uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva                      | Andrea Carla Machado e Maria Amélia Almeida (2010)   | Revista Psicopedagogia                           |
| Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação   | Leonardo Santos Amâncio Cabral, Lidia Maria Marson Postalli, Rosimeire Maria Orlando e Adriana Garcia Gonçalves (2014) | Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação   |
| Iniciação à docência na educação especial  | Sabrina Fernanda de Castro, Eliana da Costa Pereira de Menezes e Fabiane Romano de Souza Brid (2016)                   | Journal of Research in Special Educational Needs |
| A bidocência como uma proposta inclusiva   | Vanessa Cabral da Silva Pinheiro e Cristina Angélica de Aquino Carvalho Mascaro (2016)                                 | Journal of Research in Special Educational Needs |
| O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente                            | Carla Ariela Rios Vilaronga, Enicéia Gonçalves Mendes e Ana Paula Zerbato (2016)                                       | Interfaces da educação                           |
| Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão   | Paula de Souza e Castro Noya Pinto e Renata Andrea Fernandes Fantacini (2017)  | Research, Society and Development                |
| Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação de aprendizagem na educação inclusiva             | Alessandra de Fátima Giacomet Mello e Regina Celia Linhares Hostins (2018)   | Revista Educação Especial                        |
| Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de educação especial e professores da classe comum | Josemaris Aparecida Martinelli e Celia Regina Vitaliano (2018)   | Perspectiva                                      |

Fonte: Portal de Periódicos da Capes (2019).

No estudo de Machado e Almeida (2010), as autoras buscaram avaliar o efeito de uma prática relacionada à leitura em alunos participantes de um processo de educação inclusiva, por meio de livros de histórias infantis implementados no cotidiano da sala de aula e tomando como referência o ensino colaborativo.

A pesquisa se deu em uma sala de aula de 3ª série (4º ano) do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino de um município de pequeno porte do interior paulista. Participaram da pesquisa vinte e um alunos sem deficiência e uma aluna participante-alvo com

nove anos de idade apresentando diagnóstico de hemiparesia espástica. A professora da sala pesquisada possuía 15 anos de magistério e 10 anos de experiência com alunos com necessidades especiais.

As autoras se valeram da metodologia qualitativa com abordagem observacional descritiva, e os dados foram coletados por meio de diários de campo e diários reflexivos, nos quais a professora relatava sua experiência profissional. Na primeira fase da pesquisa, houve a explicação da proposta pela especialista e foi elaborado um roteiro. Em seguida, ocorreram os encontros e o trabalho em colaboração com a realização de planejamento, orientações, diálogos, pré-leituras e discussões sobre os temas escolhidos. Essas práticas foram realizadas em dezoito aulas, em atividades extraclasse, uma vez por semana, com uma hora e meia de duração.

O modelo de trabalho colaborativo exposto nesta pesquisa, segundo as autoras, tratou-se de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nas reflexões realizadas em parceria pelas professoras envolvidas. Apontam como resultados que o ensino colaborativo, quando trabalhado de forma efetiva e comprometida, pode ter efeito muito positivo. As autoras também pontuam que o trabalho possibilitou a reflexão sobre a prática pedagógica, levando os participantes a considerarem importante a implementação destas estratégias de trabalho por meio do ensino colaborativo em futuras pesquisas, a fim de contribuir para novas políticas públicas.

Sob esta ótica, destacamos o artigo de Cabral et al. (2014) que apresentam no texto “Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação”, algumas possibilidades no que tange à formação do professor na perspectiva da inclusão escolar, pautando-se particularmente na proposta do ensino colaborativo.

Os autores realizaram um estudo de caso em uma escola da rede regular de ensino de um município do interior de São Paulo. Para tanto, apresentaram junto à Secretaria Municipal de Educação a ideia de colocar à prova a perspectiva do ensino colaborativo em um real contexto educacional, ideia esta, que a instituição visualizou como uma grande oportunidade de identificar, na prática, as alternativas e esclarecer as dúvidas que permeiam esta perspectiva.

Com isso, as autoras identificaram escolas comuns da rede regular de ensino onde alunos da educação especial estavam matriculados e por meio alguns critérios de seleção optaram por uma escola em que um aluno com deficiência visual, com 15 anos de idade, frequentava a classe comum do 8º ano do ensino fundamental.

Em meio a concepções formadas de que o aluno é da educação especial, as autoras tiveram o desafio de se construir um ambiente de ensino-aprendizagem em que o professor de

Educação Especial e o professor da classe comum desta escola pudessem planejar e ensinar, colaborativamente a todos os alunos de sua turma, inclusive o aluno com deficiência visual.

Nas etapas realizadas neste estudo de caso, após a aceitação do professor da educação especial na escola, houve a observação da turma, da postura do professor regente, a dinâmica da socialização em sala e o envolvimento nas atividades propostas do aluno com deficiência visual e de todos os outros inseridos no contexto.

A partir disso, foi estabelecido e ampliado aos poucos o diálogo com o professor do ensino comum, propondo ao mesmo construir colaborativamente a identificação de possibilidades, esclarecimentos de dúvidas e a elaboração de estratégias de ensino em que todos os alunos pudessem participar.

Concluíram com este estudo que o ensino colaborativo contribui para a reflexão da formação de professores no que diz respeito ao estabelecimento da educação especial na perspectiva inclusiva nas escolas brasileiras, haja vista que propõe uma proximidade entre os professores do ensino comum e especiais, no intuito de promover o processo ensino aprendizagem de grupos heterogêneos de alunos na classe regular.

No estudo de Castro, Menezes e Brid (2016), as autoras visaram apresentar algumas reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), especificamente sobre as ações desenvolvidas no subprojeto da Educação Especial, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O referido subprojeto teve como um dos seus objetivos possibilitar a implementação de uma parceria colaborativa entre o ensino regular e a educação especial para que os licenciandos fossem incentivados a oferecer sugestões e auxílio aos professores, organizando e planejando ações educativas em parceria, a fim de propiciar a escolarização dos alunos com deficiência.

A pesquisa, segundo as autoras, foi desenvolvida por meio da criação de grupos de trabalho dos quais participavam professores do departamento de educação especial, professores supervisores da escola e alunos dos cursos de licenciatura em educação especial. Esses grupos se reuniam semanalmente para pesquisa, leitura e planejamento de atividades, análise de materiais e registros de atuação em campo.

Essas ações foram os objetos de análise, mais especificamente os diários de campo dos 14 bolsistas de iniciação à docência. O estudo sinaliza como resultados que, em pouco mais de um ano de execução do subprojeto, foi possível o estabelecimento de parceria entre a universidade e a escola e o envolvimento efetivo dos licenciandos nas atividades propostas no ensino comum. Apontou, ainda, que foi instituída uma prática compartilhada por meio do

ensino colaborativo, com elaboração de materiais e estratégias didáticas pensadas a partir das necessidades específicas dos alunos. Por fim, concluíram que a atividade em colaboração entre educação especial e ensino comum é fundamental para a formação profissional dos licenciandos e favorecimento da aprendizagem dos alunos com deficiência no contexto escolar.

O trabalho desenvolvido por Pinheiro e Mascaro (2016), teve como objetivo analisar inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino comum. A pesquisa foi o resultado de uma parceria entre os pesquisadores da Divisão de Inclusão, setorizada em uma rede de educação profissional no estado do Rio de Janeiro, Fundação de apoio à Escola Técnica (FAETEC) e a equipe de uma escola comum da rede estadual.

O estudo utilizou a abordagem qualitativa, tendo como metodologia a pesquisa-ação. Partindo do pressuposto que o ensino colaborativo possibilita formação na prática, baseada principalmente nos desafios do cotidiano escolar no que se refere ao ensino de alunos com deficiência, as autoras elaboraram uma proposta de trabalho que implementasse a docência compartilhada em turmas que apresentavam quatro alunas com deficiência intelectual matriculadas no primeiro segmento do ensino fundamental.

Como resultados desta proposta, relatam grandes avanços no desenvolvimento cognitivo, aspectos emocionais, comportamentais e autonomia das alunas beneficiadas com esse trabalho na escola pesquisada. As pesquisadoras, a partir dos resultados, propuseram a criação de novas culturas de inclusão que impulsionem as escolas para o entendimento de que todos os alunos possuem direitos iguais de aprendizagem.

No estudo de Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), as autoras apresentaram a pesquisa já mencionada por Vilaronga e Mendes (2014), surgida da parceria entre a UFSCAR e a Rede municipal de ensino de São Carlos, SP. Nesse artigo, as autoras explicam que a Rede municipal de ensino de São Carlos contava com estagiários atuando como colaboradores de professores do ensino comum para apoiar a escolarização, e que buscou estabelecer a experiência do coensino, contratando professores de ensino especial para atuar nas salas de ensino comum, com a intenção de diversificar os serviços de apoio para além da oferta do AEE em SRM. Assim, a rede de ensino buscou apoio dos pesquisadores da UFSCAR e manifestou-se a iniciativa do trabalho de investigação, visando construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular.

Tratou-se, portanto, de uma pesquisa-ação colaborativa, que teve como principal objetivo descrever e analisar um caso de parceria e trabalho em colaboração entre um professor de Educação Especial e um professor de ensino comum numa escola de ensino fundamental, para apoio à escolarização de um aluno com deficiência.

A pesquisa contou, além dos professores da escola, com quatro professores com formação em Educação Especial que atuavam na rede regular de ensino do município de São Carlos, SP, os quais atuaram como pesquisadores colaboradores, e quatro professores que atuavam nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental da sala regular.

Como conclusão do artigo, as autoras apontaram que o coensino beneficia a escolarização de toda a turma, pois, com a soma dos conhecimentos diferenciados dos dois professores, ambos progrediram em relação às metodologias de ensino e dividiram, no espaço de tempo em que atuaram de forma conjunta, a responsabilidade de ensinar todos os alunos.

Observaram também que o professor especializado em sala de aula contribui de forma efetiva no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, o que pode não ocorrer se esse atendimento for realizado tão somente no contraturno e em outro contexto.

As autoras concluem, por fim, que o trabalho na forma de coensino beneficia toda a classe e possibilita que se produzam novos conhecimentos, além de formação continuada durante a própria prática dentro da sala de aula, por meio de troca de saberes e experiências, e que se faz necessária e urgente uma mudança na cultura na escola, que tem responsabilizado unicamente os professores do ensino comum pelos desafios educacionais.

No texto de Pinto e Fantacini (2017), as autoras tiveram como proposição uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino colaborativo ou coensino, com o objetivo de cooperar para as reflexões sobre a importância do ensino colaborativo em relação ao público-alvo da educação especial, favorecendo a consolidação das políticas públicas voltadas aos processos inclusivos que privilegiem colaboração e parceria.

Com a premissa de que algumas pesquisas no Brasil, mesmo que insuficientes, já demonstram a efetividade da colaboração entre professores no sentido de intensificar o aprendizado escolar, escolheram o tema por entenderem que é urgente, na área educacional, o avanço em relação a efetivação da inclusão e aprendizagem do público-alvo da educação especial, por meio de contribuições efetivas que promovam o desempenho escolar destes alunos.

A pesquisa bibliográfica se deu por meio de leitura de textos teóricos sobre o assunto, nacionais e internacionais, principalmente de autores dos Estados Unidos e da Europa, em que há literatura abundante sobre o tema. Elencaram textos diversos em livros, revistas e artigos, impressos e digitais e sites de divulgação científica.

Segundo as autoras, os estudos apontaram que o processo de inclusão é visto com grande complexidade, resultando assim, na necessidade de se construir uma sociedade pautada em direitos humanos que realmente incorpore as diferenças. Ressaltam que esse caminho, no

Brasil, ainda está sendo delineado, pois o processo de inclusão escolar envolve erguer estruturas democráticas que possam promover a convivência e a incorporação dessas diferenças por meio de mudanças significativas no que se refere a valores e conceitos, devendo ser reforçado nas instituições escolares.

As autoras concluem que os estudos sobre o ensino colaborativo confirmam a urgência na elaboração de políticas públicas que alavanquem a formação de professores, otimizem os tempos pedagógicos e promovam ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino dos alunos público-alvo da educação especial. Expõem que as pesquisas internacionais retratam que o trabalho em colaboração no ambiente escolar, mesmo tendo que ser ajustado, revela ganhos para os alunos e todos os profissionais envolvidos. Relatam a conclusão unânime com relação aos avanços pedagógicos dos alunos envolvidos, e alertam para as dificuldades de efetivação de uma cultura colaborativa.

Em suas conclusões as autoras também enfatizam a necessidade de mudanças que perpassam o contexto cultural, e que a maneira de viabilizar essas mudanças seria por meio da realização e socialização de pesquisas acadêmicas que contribuam para revelar práticas inclusivas nos trabalhos desenvolvidos no contexto escolar.

O artigo de Mello e Hostins (2018), teve como propósito a discussão do quanto a construção mediada de instrumentos de avaliação de aprendizagem entre professores do ensino comum e do AEE pode estimular a inclusão escolar. A problemática que conduziu a pesquisa colaborativa foi a dualidade da relação entre sala de ensino comum e AEE, ou seja, os espaços, tempo e avaliação da escolarização se diferem nos dois contextos, em que as salas de ensino comum seriam espaços organizados de forma a atender o ensino e aprendizagem coletiva, esperando que todos aprendam da mesma forma, enquanto no contexto do AEE essa relação se dá sem divisão de áreas de conhecimento e demais contextos observados no ensino comum. As autoras defendem que o fim último do ensino comum e especial é a escolarização do aluno, mesmo que a prática aconteça em dimensões diferentes.

Nessa perspectiva, propuseram uma pesquisa qualitativa e colaborativa que contribuísse com a construção coletiva e mediada do Plano Colaborativo de Atendimento Educacional para uma aluna com deficiência intelectual do 6º ano do ensino fundamental. Neste trabalho, as pesquisadoras contaram com a participação de sete professores dos anos finais do ensino fundamental, das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Arte, Ciências, Educação Física, e dois professores da educação especial, que em conjunto buscaram desenvolver estudos, definir conceitos e procedimentos e também construir

instrumentos diferenciados de avaliação pedagógica de uma aluna com deficiência intelectual matriculada nas classes onde esses professores davam aula.

Este trabalho resultou, de acordo com as autoras, em experiências compartilhadas de discussão sobre o modo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, possibilitando a formulação coletiva de um instrumento de planejamento e avaliação elaborado para efetivar a participação e o sucesso desse aluno na escola de educação básica.

Martinelli e Vitaliano (2018), propuseram um estudo que contribuisse para formação dos professores especializados e das disciplinas curriculares em relação ao desenvolvimento de uma atuação pautada no trabalho colaborativo. As autoras apresentaram essa proposta a partir da implantação de uma escola com Educação em Tempo Integral (ETI), na cidade de Londrina, PR. A proposta levou em consideração a uma determinação da Secretaria de Educação que previa que o professor especializado em Educação Especial atuasse de modo colaborativo com os professores do ensino comum que possuíssem alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa foi realizada na única escola estadual do município que possuía educação em tempo integral anos finais do ensino fundamental. Tratou-se, segundo as autoras, de uma pesquisa-ação, em que se buscou desenvolver um processo de intervenção junto a uma professora especializada em Educação Especial e quatro professores do ensino comum, por meio de diálogos entre pesquisadores e participantes, visando à promoção de um trabalho colaborativo entre eles. A pesquisa permitiu, de acordo com elas, verificar a necessidade de formação em serviço do professor especializado, bem como demonstrar que a parceria entre a professora da educação especial e os professores do ensino comum na sala de aula promove a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem e pode tornar as aulas mais dinâmicas e com maior participação de todos os alunos.

Concluíram, assim, após a avaliação dos participantes em relação ao processo de intervenção, que o trabalho colaborativo, além de ser um grande aliado para melhoria da prática pedagógica e para os alunos com necessidades educacionais especiais, beneficiaria a todos os alunos, promovendo assim a construção de uma escola inclusiva.

Podemos observar que, no conjunto de artigos analisados, é possível inferir que a mediação do especialista em educação especial no processo colaborativo auxiliou, nos diferentes contextos em que foram realizadas as pesquisas, a instituição de reflexões coletivas sobre as práticas, criando novas condições para que o professor do ensino comum realizasse atividades diferenciadas.

Os estudos também mostraram que a proposta baseada no ensino colaborativo pode promover o desenvolvimento de habilidades tanto dos professores do ensino comum, motivando-os a promover ações favoráveis relacionadas às práticas em sala regular com alunos com necessidades especiais, como dos professores especializados em educação especial.

Dessa forma, os resultados apontaram, em conjunto, que é preciso disseminar nos contextos escolares a real contribuição do ensino colaborativo, assegurando que essas experiências vividas no trabalho realizado possam viabilizar práticas futuras que levem ao pensamento pedagógico da inclusão escolar.

#### 2.4 Análise da produção encontrada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Em relação às produções encontradas por meio do acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a partir das palavras-chave já elencadas, foram selecionadas seis dissertações que se aproximaram mais de nossa temática de pesquisa, conforme apresentado no Quadro 4, que traz as seguintes informações: título da dissertação, autor/ano, orientador e Instituição de Ensino Superior (IES).

**Quadro 4 - Produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações (2008-2018)**

| Título   | Autor/Ano                                 | Orientador(a)               | IES    |
|--|---|-----------------------------|--------|
| Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual | Erika Soares de Melo (2013)               | Katia Regina Moreno Caiado  | UFSCar |
| O papel do professor de educação especial na proposta de coensino  | Ana Paula Zerbato (2014)                  | Enicéia Goncalves Mendes    | UFSCar |
| Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual           | Melina Thais da Silva Mendes (2016)       | Marcia Duarte Galvani       | UFSCar |
| Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula                            | Amanda Cristina dos Santos Pereira (2017) | Nassim Chamel Elias         | UFSCar |
| Professor de apoio pedagógico e alunos público alvo da educação especial: práticas inclusivas?                             | Juliany Mazera Fraga (2017)               | Andrea Soares Wuo           | FURB   |
| Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense             | Rossicleide Santos da Silva (2018)        | Carla Ariela Rios Vilaronga | UFSCar |

Fonte: Capes (2019).

Na pesquisa de Melo (2013), o principal objetivo foi buscar uma aproximação entre a teoria e a prática, promovendo ações colaborativas entre uma professora de química e uma

professora de educação especial. Por meio de pesquisa-ação colaborativo-crítica, o trabalho contou com a participação da professora de química, uma professora de educação especial e quatro alunos com deficiência visual que cursavam o primeiro ano do ensino médio no ano de 2012 e se deu em uma escola situada em uma cidade do interior paulista. A escolha da pesquisadora por esta escola se deu devido a escola ser polo em atendimento à alunos com deficiência visual.

A autora procurou discutir e desenvolver no ensino de química para alunos com deficiência visual uma parceria entre as professoras regente e a de educação especial para adaptar as atividades de uma maneira que os alunos pudessem aplicá-las na vida diária. Melo (2013) ressalta que um dos pontos esclarecedores foi perceber que o aluno com deficiência visual possui várias formas de aprendizagem, tendo em vista ser um indivíduo social e histórico, levando-se em conta as diferentes experiências individuais que são variáveis de uma pessoa para outra. Os resultados demonstraram que a parceria da professora de química com a professora de educação especial se deu de forma positiva, resultando na adaptação de materiais para intervenção em sala de aula e em melhores notas dos alunos com deficiência visual nas avaliações e também mostraram que os professores trabalhando em colaboração podem modificar positivamente o ambiente de trabalho proporcionando aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Contudo, ficou evidenciado ao final desta pesquisa que nem todos os passos da pesquisa foram utilizados devido ao pouco tempo e disponibilidade dos professores, o que dificultou estudos e os possíveis impactos que a intervenção possa ter causado no contexto da sala de aula.

Na pesquisa desenvolvida por Zerbato (2014), o objetivo foi definir o papel do professor de educação especial, tomando-se como referência a proposta do coensino, a partir da ótica dos professores de ensino comum, professores de educação especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos.

O estudo foi realizado em um município do interior de São Paulo que implementou, em 2011, um serviço de apoio baseado na proposta do coensino em cinco escolas municipais, sendo uma de educação infantil, duas escolas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e duas escolas que contemplavam todos os anos do ensino fundamental (1º ao 9º ano). Participaram da pesquisa seis professores do ensino comum, quatro professores de educação especial, seis pais de alunos, três diretores, uma vice-diretora e um coordenador pedagógico, em um total de 21 participantes.

Todas as escolas pesquisadas contavam com alunos PAEE matriculados e também

trabalho em colaboração entre professores de ensino comum e professor de educação especial em sala de aula durante o ano de 2012.

A autora concluiu com seus estudos que o coensino é uma alternativa de serviço de apoio que favorece o aprendizado dos alunos e vai ao encontro dos princípios da Educação Inclusiva, porém, requer efetivação por meio de políticas públicas para que efetivamente ocorra no contexto escolar brasileiro. Observou, também, que o trabalho em conjunto do professor especializado em educação especial com o professor de ensino comum possibilita o contato direto com o currículo escolar e favorece a produção de estratégias e recursos que atendam às necessidades diferenciadas que o aluno público-alvo da educação especial requer, beneficiando ainda, os demais alunos no contexto escolar.

Zerbato (2014) traz ainda em suas conclusões análises e reflexões sobre os serviços de apoio à inclusão que atualmente estão presentes nas escolas de ensino comum, como forma de trazer o entendimento dos papéis e responsabilidades do professor especializado em educação especial no trabalho em colaboração e assim melhorar as ações no contexto escolar dentro da compreensão do que é a educação inclusiva.

Na pesquisa de Mendes (2016), o objetivo geral consistiu em descrever e analisar o processo de intervenção entre o professor de educação infantil da classe comum e o professor de educação especial, com vistas à formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividades. A pesquisa se desenvolveu em uma escola de Educação Infantil da rede municipal situada em um bairro periférico do município de São Carlos/SP. A escola pesquisada era uma escola exclusiva de educação infantil e na ocasião da pesquisa contava com 200 crianças de 4 a 6 anos de idade, dentre as quais somente uma possuía diagnóstico de deficiência intelectual e podia contar com o trabalho de apoio do professor da classe comum e do professor da educação especial.

A autora informa que a pesquisa se deu em uma abordagem qualitativa de forma colaborativa, com a realização de reuniões e coleta de dados por meio de diversos instrumentos, com os quais se pôde observar a falta de conhecimento dos professores para lidar e promover práticas pedagógicas necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, notou a necessidade de que os professores trabalhassem compartilhando conhecimentos, na construção de um planejamento em conjunto que objetivasse o atendimento às necessidades da criança.

Os resultados expressaram que o ensino colaborativo e as adaptações do conteúdo curricular contribuíram para a melhoria da participação e permanência nas atividades e favoreceram a aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Evidenciou ainda, que uma das maiores dificuldades encontradas na pesquisa foi na aceitação e recepção dos professores do ensino regular em relação às crianças com deficiência.

As observações realizadas, segundo a autora, demonstraram que a escola ainda se volta para o atendimento individual do aluno com deficiência, tornando-se necessário que o trabalho colaborativo avance e se propague dentro do contexto escolar para que se alcance resultados mais positivos na aprendizagem e escolarização do aluno público-alvo da educação especial.

Assim, Mendes (2016) conclui que se faz necessária a formação continuada dos professores e de toda equipe escolar com relação ao tema. Aponta, ainda, que os resultados obtidos na pesquisa foram positivos, pois as professoras compreenderam que a partir da interação com os colegas e da troca de conhecimentos os alunos com deficiência intelectual tiveram um maior desenvolvimento na autonomia, comunicação, aceitação e respeito pelo outro, favorecendo a troca de saberes e o convívio coletivo.

Pereira (2017) por sua vez, buscou verificar os efeitos de um programa de ensino individualizado em sala de aula regular por meio da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da identificação das queixas sobre comportamentos inadequados e da elaboração de um programa de modificação de comportamento realizado pela pesquisadora e pelas professoras em um formato de ensino colaborativo.

A verificação, de acordo com a autora, aconteceu em uma escola pública de ensino regular com alunos do 1º e do 3º ano do ensino fundamental, por meio de pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa. Participaram da pesquisa dois alunos com TEA matriculados na instituição de ensino, além da professora regente e a professora de educação especial. Os critérios para a participação desses alunos basearam-se em estarem matriculados no ensino regular, nas séries iniciais do ensino fundamental e apresentarem comportamentos inadequados em sala de aula com frequência.

Com relação ao método, a autora explica que o conceito de pesquisa colaborativa envolve três enunciados: um processo de co-construção entre as partes envolvidas, a produção simultânea de conhecimentos e a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar.

Dessa forma, a pesquisadora e os professores envolvidos na pesquisa observaram como eram trabalhados os conteúdos curriculares e as estratégias de aprendizagem utilizadas no contexto escolar que foram eficazes para aprendizagem dos alunos com TEA que possuíam comportamentos agressivos.

A análise dos resultados demonstrou, segundo Pereira (2017), que os alunos participantes adquiriram novos repertórios comportamentais adequados e aprimoraram comportamentos já aprendidos, o que foi possibilitado pelo trabalho colaborativo que ofereceu à escola e o apoio especializado da pesquisadora. A autora ressalta entretanto, que foi fundamental a aceitação da equipe escolar das estratégias propostas pela pesquisadora, viabilizando por exemplo, a antecipação ou adiamento da entrada ou saída dos alunos, as adaptações das atividades pedagógicas e do currículo e as saídas da sala de aula com objetivo de tranquilizar as crianças, o que possibilitou o sucesso da intervenção.

Por fim, concluiu que o estudo reafirmou a importância de se pensar a inclusão escolar de crianças e jovens com TEA em sala de aula regular por meio do ensino colaborativo e do uso do ABA, uma vez que o suporte aos professores que lidam diariamente com esse público e aos pais e/ou responsáveis por essas crianças provoca a reconsideração das práticas e atividades dentro da comunidade escolar, viabilizando o processo de inclusão.

O estudo realizado por Fraga (2017) objetivou compreender como o Professor de Apoio Pedagógico desempenha seu papel pedagógico com os alunos público-alvo da educação especial em sala de aula comum de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Para tanto, utilizou como procedimentos metodológicos, na perspectiva da pesquisa qualitativa, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas semiestruturadas e de observações de aulas de quatro professoras de apoio pedagógico que atendiam alunos com deficiência intelectual, Síndrome de Down, autismo e paralisia cerebral, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, SC. A instituição foi escolhida pela pesquisadora devido ser parceira, como contexto de investigação, em um grupo de pesquisa denominado Educação inclusiva, da linha Processos de Ensinar e Aprender (PROCEA) do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), A instituição também recebe muitos estagiários de licenciatura e tem vários profissionais de apoio trabalhando na instituição.

Durante a pesquisa, a autora observou que a escola não orientava o trabalho compartilhado e as professoras da educação especial eram ou acadêmicas ou recém-formadas e não possuíam especialização em educação especial e conforme as observações ficou claro que não ocorriam frequentes colaborações, tampouco trocas de papéis entre regentes e PAPs. Segundo a autora, as PAPs realizavam mais um trabalho voltado para socialização e adaptação de atividades do que a busca pela realização de um planejamento em conjunto com os professores regentes e acabavam elaborando individualmente os planos de aula.

A autora relatou em suas conclusões que as professoras regentes realizavam uma prática individualizada que conseqüentemente não permitia muitas aproximações entre elas e as PAPs, desse modo, as mesmas se tornavam somente apoio dos alunos PAEE e não ocorria um trabalho em colaboração que visasse contemplar a turma toda, conforme indica o coensino. Dessa forma, concluiu que cabe repensar a inclusão escolar e as práticas pedagógicas voltadas à educação especial e que o ensino colaborativo, quando bem orientado e estruturado, pode ser eficaz, e que, sendo um trabalho conjunto entre um professor do ensino comum e um da educação especial, estes profissionais podem atuar em uma mesma sala de aula com a finalidade de se efetivar a inclusão e interação de todos os alunos.

Já Silva (2018), teve como objetivo principal analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da educação especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo visando a promoção da inclusão escolar. A pesquisa trouxe a proposta de descrever a atuação entre professores da educação especial e classe comum, com foco na colaboração, e refletir com os professores da educação especial os resultados de uma experiência formativa sobre ensino colaborativo.

O estudo foi realizado no município de Ananindeua, PA, com 25 professores da educação especial que atuavam em caráter efetivo ou temporário na Rede municipal de ensino. Também se tratou, assim como nas outras pesquisas apresentadas anteriormente, de uma pesquisa qualitativa, colaborativa, com realização de formação para os professores da educação especial e oferta de suporte nas escolas que se propuseram a efetivar o projeto piloto sobre o ensino colaborativo ou coensino, com participação dos professores da classe comum.

Na análise dos dados, a pesquisadora considerou: o relacionamento entre professor da educação especial e da classe comum; a rotina de trabalho dos professores de educação especial antes, durante e após as formações; e o impacto dos assessoramentos nas escolas e das intervenções formativas.

De acordo com a autora, alguns professores que atuavam na área de educação especial diziam já conhecer o modelo colaborativo de trabalho, contudo, durante as formações sobre o ensino colaborativo, esses profissionais perceberam a dinâmica do processo e entenderam que atuar na linha do coensino requer uma postura além da parceria diária, e que este trabalho intenta um conjunto de habilidades e atitudes imprescindíveis para que ele aconteça, como empatia, humildade, partilha de responsabilidades e conhecimentos.

Assim, Silva (2018) aponta como resultado que a pesquisa levou os profissionais da educação especial a acreditar na possibilidade de execução desse modelo e a propagá-lo para todos os professores nas escolas em que trabalhavam. No entanto, outros ainda mantiveram a

resistência por diversos motivos relacionados a tempo de serviço e insegurança para se envolver no trabalho proposto. O estudo demonstrou também, na análise da autora, que as parcerias entre os professores da educação especial e os da classe comum, mesmo existindo, necessitavam de fortalecimento em ações do dia a dia e de relacionamento interpessoal para unir forças e beneficiar todos os alunos sem distinção.

Os estudos apresentados possibilitaram delinear como o tema do trabalho colaborativo vem sendo abordado pelos pesquisadores e reforça o entendimento da importância deste trabalho no contexto escolar nos últimos anos, haja vista os benefícios que traz para o processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial.

Pudemos, por meio dessa pesquisa bibliográfica, despontar um novo olhar para o trabalho dos professores especializados no contexto da sala de aula comum, no sentido de vislumbrar possibilidades de trabalho até então vistas pela maioria dos professores do ensino comum como inviáveis ou impraticáveis. Levando-se em consideração que grande parte das pesquisas aqui apresentadas se deu por meio de projetos de intervenção, pesquisa colaborativa ou pesquisa-ação, mostrou-se também a responsabilidade social das universidades em produzir e socializar conhecimentos nessa área que possam contribuir para a melhoria das condições de ensino e para o processo de inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais diferenciadas.

Dessa forma, os estudos mostraram as possibilidades de contribuição e apoio que o ensino colaborativo ou coensino pode oferecer ao professor regente em sala de aula, possibilitando assim o intuito de escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

No próximo capítulo traremos os dados de nossa pesquisa realizada em uma instituição da Rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, onde desenvolvemos um trabalho observando somente a parceria dos professores especializados e os professores do ensino comum, visto que o ensino colaborativo parte da articulação de conhecimentos entre esses dois profissionais.

### **3 O ENSINO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM E PROFESSORES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Esta pesquisa se desenvolveu em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, localizada nas proximidades do Núcleo Industrial da cidade e de um condomínio que possui várias adaptações para idosos e pessoas com deficiência, sendo a maior parte de seu público, segundo informações obtidas durante as observações. Os alunos matriculados nesta escola são oriundos de famílias que trabalham no entorno da instituição e filhos ou netos dos moradores desse condomínio. A instituição possui projetos que envolvem a comunidade, tais como horta comunitária e cursos diversos, bem como projetos voltados à inclusão escolar de alunos com deficiência.

A unidade escolar foi escolhida por ter um número elevado de matrículas de alunos público-alvo da educação especial e de professores especializados – os Auxiliares Pedagógicos Especializados (APEs) - que os atendem na sala de aula comum. No Projeto Político Pedagógico da escola constam a garantia de acompanhamento do aluno com deficiência pelo APE e as atribuições desse profissional, conforme o que dispõe os documentos oficiais da SEMED, as quais incluem, entre outras: sondagem dos aspectos pedagógicos e sociais do aluno, elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) por bimestre e de planos diários e relatório de acompanhamento do desenvolvimento pedagógico, emocional, comportamental e motor dos alunos acompanhados em sala de aula. Segundo o projeto político da escola, esses instrumentos possibilitam ao professor especializado realizar as adequações das atividades a partir dos objetivos elaborados para a turma, visando à aprendizagem dos conhecimentos e conteúdos curriculares.

No que se refere à estrutura física, foi possível observar que as salas eram bem arejadas e adequadas para o atendimento a todos os alunos, sendo que a maioria contava com ar condicionado, o que possibilitava maior conforto aos alunos com deficiência, principalmente os que utilizam cadeiras de rodas, pois necessitam ficar muito tempo em uma mesma posição. No entanto, faltam recursos de acessibilidade, como rampas, marcadores visuais para alunos com baixa visão e placas indicadoras em braile para alunos com cegueira. No espaço do banheiro destinado aos alunos com deficiência, não foram observados bancada para troca, apoios de mão, torneiras e descargas adaptadas.

A unidade escolar pesquisada contava com uma sala de recursos multifuncionais tipo I<sup>9</sup>, na qual um professor com especialização em educação especial atendia aos alunos com deficiência no contraturno do ensino comum. Em 2019, haviam 39 alunos público-alvo da educação especial matriculados. A Tabela 1 traz a distribuição desses alunos por tipo de acompanhamento disponibilizado pela SEMED:

**Tabela 1. Número de alunos com deficiência atendidos por profissional na unidade escolar pesquisada**

| Profissionais                    | Quantidade de alunos atendidos |
|----------------------------------|--------------------------------|
| APE                              | 10                             |
| AEI                              | 24                             |
| Estagiário                       | 03                             |
| Não necessitam de acompanhamento | 02                             |
| <b>Total</b>                     | <b>39</b>                      |

Fonte: dados de pesquisa.

Observamos, assim, que dez alunos eram acompanhados por Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), que são professores graduados com especialização em educação especial, onde nove foram parte da nossa pesquisa, vinte e quatro eram acompanhados por Assistente Educacional Inclusivo, que são profissionais com Ensino Médio e formação em Magistério, três acompanhados por uma estagiária do curso de Pedagogia de uma universidade particular de Campo Grande, MS e dois alunos não necessitavam de acompanhamento individualizado em sala de aula.

Na ocasião da pesquisa, não havia nenhum critério para a definição do profissional que atenderia os alunos público-alvo da educação especial. Embora a Resolução Semed nº 188, de 5 de novembro de 2018, oferecesse a possibilidade de contratação de assistentes educacionais inclusivos e estivesse vigente a parceria com universidades para estágio de acadêmicos de Pedagogia para atuarem na educação especial, a Rede Municipal de ensino ainda contava com professores especializados em educação inclusiva atendendo muitos alunos público-alvo da educação especial.

<sup>9</sup> As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. Sua principal diferença em relação à Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II é que essa segunda também possui, além de todos os recursos da SRM Tipo I, outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis. (BRASIL, 2010).

### 3.1 Identificação e caracterização

Participaram desta pesquisa oito professores regentes, oito APEs e, indiretamente, nove alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental atendidos nas salas do ensino comum em que estas professoras atuavam, sendo eles sete alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um aluno com paralisia cerebral e um com deficiência intelectual e deficiência física.

As salas de aula em que aconteceram as observações foram duas salas de 1º ano, duas salas do 2º ano, três do 3º ano e uma sala do 4º ano do ensino fundamental.

### 3.2 Procedimentos metodológicos

A abordagem qualitativa norteou os procedimentos metodológicos desta pesquisa, a qual desenvolveu-se por meio de levantamento bibliográfico de documentos oficiais que tratam da inclusão no Brasil e no município de Campo Grande, MS e também autores que discutem atualmente o ensino colaborativo.

Segundo Manzo (1971, p. 32), “[...] a bibliografia pertinente oferece meios para definir e resolver não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente.” Dessa forma, o levantamento da bibliografia pertinente possibilitou-nos identificar as possibilidades do trabalho em colaboração no ensino comum, o que contribuiu para enriquecer esse estudo.

Destacamos ainda, conforme apontam Lakatos e Marconi (2003, p 183), que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Assim, o objetivo final da pesquisa bibliográfica realizada nessa investigação foi contribuir tanto para ampliar as discussões sobre o ensino colaborativo, como para o desenvolvimento de estratégias e a busca de soluções para os problemas encontrados no contexto escolar no que se refere à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Inicialmente apresentamos à equipe pedagógica da escola e direção escolar a carta de autorização da SEMED para a realização do estudo, bem como a proposta de investigação, nossos objetivos e nossa experiência em relação ao ensino colaborativo e propomos a realização de reunião envolvendo os professores participantes e os pais dos alunos público-alvo da educação especial matriculados nas salas em que faríamos as observações para esclarecimento sobre a pesquisa e seus objetivos, para que assim pudessem assinar voluntariamente os termos de consentimento. Nestas reuniões iniciais com professores, equipe

técnica e pais propomos as atividades, recolhemos sugestões e orientamos quanto às etapas da pesquisa.

Optamos também por aplicação de um questionário com os docentes do ensino comum e da educação especial envolvidos na pesquisa, identificando assim suas necessidades e conhecimentos sobre o trabalho realizado em parceria.

Gil (2008, p. 121) define o questionário como sendo o “conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

Uma das inquietações dos professores especializados relatadas nos encontros iniciais e confirmada posteriormente na análise das respostas ao questionário foi a falta de tempo para planejamento em conjunto com os professores regentes. Assim, tendo em vista essa realidade, propomos a criação de um e-mail, para que por meio do aplicativo *Google drive*<sup>10</sup> os professores participantes da pesquisa pudessem compartilhar ideias e planejar juntos as ações em sala de aula. Nossa proposta foi que cada professor colocasse neste e-mail compartilhado as sugestões de atividades dentro do conteúdo a ser trabalho no terceiro bimestre e, assim, poderiam planejar juntos e colaborar um com o outro neste processo.

Também, quando a equipe pedagógica da escola nos informou que um dos recursos que utilizam para as ações formativas era a plataforma *Moodle*, criamos um grupo formativo para discussão nessa plataforma, para que fosse um espaço de socialização entre os professores de suas experiências exitosas relacionadas ao ensino colaborativo envolvendo os professores do ensino comum e professores especializados em educação especial.

Essas sugestões foram prontamente aceitas pelos professores, pela equipe pedagógica da escola e pela coordenadora de tecnologia da escola, que nos ajudou nesta ação com a criação do e-mail compartilhado, denominado “ensino colaborativo pesquisa” e de um espaço na Plataforma *Moodle*, chamado “Grupo de Estudos Ensino Colaborativo”.

Após nos reunirmos com os professores e devido ao fato de eles demonstrarem interesse na pesquisa, por entenderem que seria interessante um trabalho direcionado para

---

<sup>10</sup> “O Google Drive é um lugar seguro para você armazenar todos os seus arquivos e acessá-los em qualquer smartphone, tablet ou computador. Os arquivos do Drive, como seus vídeos, fotos e documentos, são armazenados em backup com segurança para você não perdê-los. É possível convidar outras pessoas facilmente para ver, editar ou comentar qualquer arquivo ou pasta.” Informações obtidas em: [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.docs&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.docs&hl=pt_BR). Acesso em 25 fev. de 2020.

orientá-los com relação ao ensino colaborativo, fizemos também uma reunião com os pais dos alunos matriculados nas salas em que iríamos fazer a pesquisa.

Diante da proposta de um trabalho que pudesse de alguma maneira beneficiar os alunos, e tendo os pais prontamente aceitado e se colocado à disposição para qualquer necessidade, autorizando assim a participação de seus filhos na pesquisa, passamos para a próxima etapa da pesquisa que foi a observação em sala da parceria entre os professores do ensino comum e professores especializados.

Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 190), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.” Dessa forma, optamos por essa técnica para assim estarmos mais próximos da realidade vivida por esses profissionais dentro do ensino comum e analisar *in loco* como as práticas de ensino colaborativo apresentadas nos textos disponibilizados na Plataforma *Moodle* tiveram influência para a elaboração das propostas de trabalho entre os profissionais do ensino comum e educação especial, na ocasião desta pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.191):

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade.

Todas essas observações foram registradas em um caderno de diário de campo, para assim permitir que compreendêssemos o contexto desta parceria proposta por nós nesta instituição escolar.

### **3.3 Delineando a Pesquisa**

No questionário aplicado às professoras envolvidas na pesquisa, as perguntas referiam-se a informações que nos permitissem conhecer o seu perfil profissional, tais como o curso de licenciatura que possuíam, se nesse curso haviam tido alguma disciplina obrigatória que tratasse da educação especial, o tempo de magistério, se possuíam conhecimento dos marcos legais da educação especial vigentes no país e se haviam participado de capacitações sobre a educação especial nos últimos dois anos. O Quadro 5 traz dados obtidos com as

respostas das professoras regentes. Elas foram identificadas com letras e numerais (P1, P2, P3 e P4), em que “P” significa “professora” e os numerais 1, 2, 3 e 4 correspondem às turmas do primeiro, segundo terceiro e quarto ano, respectivamente. Utilizamos letras sequenciais do alfabeto para diferenciar as professoras que atuavam em turmas do mesmo ano, da seguinte forma: as duas professoras do 1º ano foram identificadas como P1-a e P1-b; as duas do 2º ano como P2-a e P2-b; as três do 3º ano como P3-a, P3-b e P3-c; e a professora regente do 4º ano como P4-a.

#### Quadro 5 - Dados dos professores regentes

| Professores / identificação   | Sexo | Idade | Formação               | Tempo de magistério | Disciplina obrigatória sobre educação especial na graduação | Conhecimento dos marcos legais da educação especial vigentes no país. | Capacitações sobre a educação especial nos últimos dois anos |
|-------------------------------|------|-------|------------------------|---------------------|---|---|--|
| Professor 1 do 1º ano (P1-a)  | F    | 44    | Pedagogia              | 14 anos             | Não   | Nenhum  | Sim  |
| Professor 2 do 1º ano (P1-b)  | F    | 53    | Pedagogia              | 30 anos             | Não   | Nenhum  | Sim  |
| Professor 1 do 2º ano. (P2-a) | F    | 38    | Pedagogia              | 16 anos             | Sim   | Poucos  | Sim  |
| Professor 2 do 2º ano (P2-b)  | F    | 43    | Pedagogia              | 5 anos              | Sim   | Todos   | Sim  |
| Professor 1 do 3º ano (P3-a)  | F    | 46    | Pedagogia              | 32 anos             | Não   | Nenhum  | Nenhuma  |
| Professor 2 do 3º ano (P3-b)  | F    | 41    | Pedagogia              | 2 anos              | Sim   | Nenhum  | Nenhuma  |
| Professor 3 do 3º ano (P3-c)  | F    | 48    | Pedagogia e psicologia | 23 anos             | Sim   | Poucos  | Sim  |
| Professor 1 do 4º ano (P4-a)  | F    | 44    | Pedagogia              | 21 anos             | Sim   | Poucos  | Sim  |

Fonte: dados de pesquisa.

As respostas obtidas nos questionários aplicados aos professores regentes do ensino comum, observadas no Quadro 5, permitiram analisar que as professoras com menos tempo de atuação e, possivelmente, formadas em cursos de Pedagogia com currículos nos quais já

constava a obrigatoriedade da inclusão de disciplinas que tratassem da educação especial, como a P2-b e P3-b, assinalaram que tiveram em sua graduação acesso a conteúdo sobre essa modalidade da educação, porém somente uma delas teve capacitação sobre educação especial nos últimos dois anos. Já as professoras com maior tempo de atuação e, portanto, de formação, como a P2-a (16 anos), P3-c (23 anos) e P4-a (21anos), tiveram em seus cursos disciplinas que trataram da educação especial e participaram nesses últimos dois anos de capacitações relacionadas à inclusão escolar. Observamos ainda que as professoras P1-a (14 anos), P1-b (30 anos), e P3-a (32 anos) não tiveram essas disciplinas em sua formação inicial, e dessas três professoras somente uma não teve capacitação nos últimos dois anos relacionada à educação especial.

Nos relatos apresentados, a professora P1-a nos disse ter matriculado em sua sala de aula um aluno com autismo grave e, segundo ela, não possuía conhecimentos suficientes para que pudesse desenvolver um trabalho que garantisse sua escolarização, diante das especificidades e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, ainda que tivesse assinalado no questionário que nos últimos dois anos teve acesso a capacitações sobre educação especial. A professora P1-a relatou a utilização de jogos pedagógicos, embora afirmasse que possuía dificuldades relacionadas à organização do espaço e à escolha dos materiais adequados para trabalhar com seu aluno.

Já a professora P1-b respondeu que tinha conhecimento sobre as dificuldades apresentadas pelo seu aluno, que apresentava deficiências múltiplas, deficiência física e intelectual, e sobre os encaminhamentos, recursos e estratégias realizados pelo APE. Mencionou que lançava mão de atividades adaptadas, jogos, musicalização e tecnologias para trabalhar com seu aluno e que suas maiores dificuldades eram encontrar formas de contribuir para a concentração, memorização, atenção e socialização do aluno em sala de aula.

A professora P2-a nos disse que tinha em sua sala de aula um aluno com autismo grave e relatou ter conhecimento de todas as dificuldades e limitações de seu aluno no contexto escolar. Dispunha em sua sala de aula de jogos pedagógicos para seu trabalho e alegou que as maiores dificuldades em trabalhar com seu aluno em sala de aula estavam ligadas à falta de disciplina, agressividade, convulsividade alimentar e inquietação do aluno.

Na sala da professora P2-b havia um aluno autista leve, que, segundo ela, necessitava de acompanhamento constante devido à pouca atenção e concentração. Ela relatou que buscava utilizar atividades diferenciadas, jogos pedagógicos e sala de tecnologia para trabalhar as atividades propostas.

No que se refere às docentes dos terceiros anos do ensino fundamental, a professora P3-a, relatou pouco conhecimento sobre as dificuldades do aluno autista matriculado em sua sala, e que os únicos materiais que lançava mão nas atividades eram jogos pedagógicos e atividades adaptadas pela professora APE. Nos relatou grande dificuldade em inserir o aluno em atividades que envolvessem outros alunos, ou rodas de leitura. A professora P3-b, que também contava com um aluno autista com deficiência intelectual moderada em sua sala, relatou dificuldades para lidar com a falta de concentração, irritabilidade e pouca interação do aluno com os colegas. Segundo a mesma, os recursos que o aluno mais gostava eram o computador e os jogos.

Já a professora P3-c, possivelmente por também ter formação em Psicologia, além da licenciatura em Pedagogia, demonstrou ter conhecimentos das dificuldades relacionadas ao comportamento e à compreensão de linguagem por parte do aluno autista com paralisia cerebral que atendia em sua sala. Para trabalhar essas dificuldades, relatou utilizar materiais e recursos diversos em sala de aula, como jogos pedagógicos, materiais concretos para trabalhar a matemática e aplicativos no celular.

A professora P4-a, mesmo com especialização em educação especial, relatou não ter conhecimento suficiente para trabalhar as dificuldades demonstradas por sua aluna, que tinha diagnóstico de autismo, deficiência intelectual grave e paralisia cerebral e que em quase todas as aulas demonstrava comportamento inadequado o qual segundo a professora regente era o que dificultava a interação em sala de aula e participação da mesma nas atividades propostas. A professora P4-a relatou fazer uso apenas de jogos pedagógicos como recursos didáticos nas atividades que proporcionava à sua aluna.

Portanto, diante do crescente aumento no número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino comum e das limitações observadas cabe o levantamento de questões sobre os aspectos que envolvem a formação do professor regente que atua no ensino comum para o trabalho com alunos da educação especial.

As informações aqui apresentadas por professores regentes que atuam no ensino fundamental mostram a diversidade de currículos nos cursos de Pedagogia e a necessidade de que o MEC se posicionasse para tornar obrigatória a inclusão dessa temática em disciplinas dos cursos de licenciatura. No contexto atual, observamos também a necessidade de se promover, para além da inclusão das disciplinas relacionadas à educação especial, a abertura de cursos de licenciatura em Educação especial nas universidades que ainda não contam com essa graduação.

No Quadro 6, trazemos dados relativos aos professores especializados, os APEs.

**Quadro 6 - Dados dos professores especializados**

| <b>Professor / Identificação</b>        | <b>Sexo</b> | <b>Idade</b> | <b>Formação</b>                 | <b>Disciplina obrigatória sobre educação especial na graduação</b> | <b>Tempo de atuação na área</b> | <b>Capacitações sobre educação especial nos últimos dois anos além da especialização</b> |
|---|-------------|--------------|---------------------------------|--|---------------------------------|--|
| <b>Professor especialista 1 (APE-1)</b> | F           | 40           | Pedagogia                       | Sim  | 6 anos                          | Sim  |
| <b>Professor especialista 2 (APE-2)</b> | F           | 43           | Ciências biológicas e Pedagogia | Sim  | 3 anos                          | Sim  |
| <b>Professor especialista 3 (APE-3)</b> | F           | 42           | Pedagogia                       | Sim  | 5 anos                          | Sim  |
| <b>Professor especialista 4 (APE-4)</b> | F           | 44           | Pedagogia                       | Sim  | 3 anos                          | Sim  |
| <b>Professor especialista 5 (APE-5)</b> | F           | 44           | Pedagogia                       | Sim  | 2 anos e 6 meses                | Sim  |
| <b>Professor especialista 6 (APE-6)</b> | F           | 31           | Pedagogia                       | Sim  | 2 anos                          | Sim  |
| <b>Professor especialista 7 (APE-7)</b> | F           | 48           | Pedagogia                       | Sim  | 4 anos                          | Sim  |
| <b>Professor especialista 8 (APE-8)</b> | F           | 50           | Pedagogia                       | Não  | 4 anos                          | Sim  |

Fonte: dados de pesquisa.

Com relação às respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos professores especializados em educação especial que atuam nos anos do ensino fundamental, foi possível observar que somente umas das professoras questionadas não teve na graduação disciplina relacionada à educação especial, porém todas tiveram formações relacionadas a educação especial nos últimos dois anos. A professora APE-1 nos esclareceu que o interesse em trabalhar com a educação especial surgiu a partir do trabalho como estagiária, em que já acompanhava alunos com deficiência. Explicou que a maior dificuldade encontrada no contexto do ensino comum se deu em organizar o espaço para atender o aluno, devido ao número excessivo de alunos na sala. Relatou ainda, que participava da elaboração do planejamento juntamente com os professores regentes e que buscava trabalhar com rotina, pareamento, jogos pedagógicos e imagens reais nas atividades propostas.

A professora APE-2 mencionou que o interesse em trabalhar com a educação especial surgiu com a realização da pós-graduação *lato sensu* em educação especial e que tinha muito carinho e respeito pelas pessoas com deficiência. Informou que trabalhava com professores regentes dispostos a colaborar nos planejamentos das atividades que envolvessem seus alunos e que durante os três anos em que atuava na educação especial nunca teve problemas com o trabalho desenvolvido com os professores. Utilizava recursos sensoriais, atividades envolvendo números, letras móveis e também quadro de recompensa.

De acordo com as respostas da professora APE-3, que trabalhava há cinco anos com alunos com deficiência, seu interesse pela área foi motivado pela convivência com um sobrinho que teve problemas no parto e ficou com sequelas neurológicas. Descreve que, além de buscar parceria com a professora regente nos conteúdos e atividades do planejamento, procurava trabalhar com projetos que fossem contextualizados com os conteúdos que estivessem sendo trabalhados dentro do bimestre vigente, a fim de que os demais alunos pudessem participar de maneira ativa com os alunos com deficiência.

Com relação aos recursos, a APE-3 relatou que elaborava materiais de acordo com as possibilidades e interesse do aluno, como jogos pedagógicos, jogos de tabuleiro, jogos de pareamento com imagens, aplicativos voltados para os alunos TEA, livros paradidáticos e atividades adequadas. Sua maior dificuldade, além da pouca concentração de seu aluno nas atividades propostas, estava ligada aos conflitos gerados no ensino comum pela pouca informação e formação dos professores regentes em relação às deficiências dos alunos matriculados na escola. Enfatizou a maneira como os alunos com deficiência são avaliados, sempre sem levar em conta os avanços e todos os esforços que empreenderam em sua aprendizagem.

A professora APE-4 relatou que sempre teve um olhar diferenciado em relação à educação especial e procurou se capacitar nessa área devido à demanda de alunos que precisam do apoio em sala de aula de um profissional especializado. Informou que realizava planejamento junto com os professores, sempre adequando as atividades conforme a necessidade do aluno. Lançava mão de atividades diferenciadas dentro do conteúdo ministrado, bem como vídeos, jogos, livros infantis e músicas.

A professora APE-5 atribuiu seu interesse pela área de educação especial à experiência como estagiária na mesma unidade escolar, quando cursava a Pedagogia. Disse que essa vivência com crianças público-alvo da educação especial enquanto ainda era acadêmica a envolveu de tal forma que, quando se formou, dentre as várias opções de trabalho, resolveu cursar uma especialização em educação especial, a fim de continuar atuando nessa área.

Informou realizar planejamento junto com seu professor regente e mencionou como dificuldade nesse trabalho a pouca interação de seu aluno com os demais colegas.

Em suas respostas, a professora APE-6 informou que a motivação para a escolha da educação especial foi o desafio profissional. Relatou ter um aluno autista, com deficiências múltiplas associadas, como deficiência intelectual moderada e paralisia cerebral. Expôs ter momentos de planejamento junto com a professora regente e utilizar jogos, atividades adequadas e uso de tecnologia para o trabalho com seu aluno. Considerava a falta de aulas lúdicas uma das dificuldades encontradas em fazer seu aluno demonstrar maior interesse nos conteúdos apresentados.

Segundo a professora APE-7, seu interesse inicial em trabalhar com educação especial esteve ligado à necessidade de conhecimento, pois acreditava ser uma área em que se aprende muito, mas, atualmente, o que a motivava era o amor pelo trabalho que realizava. Relatou que, devido ao fato de atender a um aluno com autismo, comportamento desregulado e que não podia ficar sem acompanhamento durante as aulas, não conseguia realizar planejamento junto com a professora regente, sendo necessário basear-se nos planos de aula da professora para elaborar seu planejamento. Utilizava jogos confeccionados por ela, jogos sensoriais e recursos tecnológicos para trabalhar com seu aluno, cujas dificuldades, segundo ela, são a falta de atenção e concentração.

Conforme as colocações da professora APE-8, suas motivações para a escolha da educação especial foram o desafio profissional e a afinidade com a área. Atendia a uma aluna autista com deficiência intelectual grave, que, conforme seu relato, apresentava alteração de comportamento acentuada. Realizava planejamento com a professora regente e buscava trabalhar com materiais concretos e tecnologias. A dificuldade de concentração da aluna é relatada como o maior desafio encontrado na realização do seu trabalho.

Diante dos relatos aqui apresentados, observamos diferentes interesses voltados ao trabalho com os alunos público-alvo da educação especial por partes dessas professoras, salientamos que as dificuldades encontradas pelas professoras especializadas são descritas pela maioria dos professores regentes pesquisados. O que nos remete a reflexão sobre o que a especialização *latu sensu* contribui para um conhecimento efetivo e competente voltado para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

Na próxima subseção, trataremos dos dados obtidos em nossa pesquisa por meio da observação realizada nas salas de aula das participantes da pesquisa. A observação procurou centrar-se especificamente nos aspectos referentes ao ensino colaborativo, uma das estratégias

apontadas nas pesquisas já mencionadas anteriormente para a superação desses desafios encontrados no ensino comum com relação à escolarização de todos os alunos.

### 3.4 Propostas e práticas observadas

Durante a pesquisa, estivemos na escola em dias alternados para observação dos planejamentos, a dinâmica em que ocorriam e buscamos propor estudos de forma a auxiliar para que os professores conseguissem entender o trabalho em parceria e que pudessem trabalhar dentro da perspectiva do ensino colaborativo. Após essas observações em dias alternados, realizamos 16 horas de observação divididas em duas horas em cada sala de aula para coleta de dados referente ao trabalho proposto. As aulas observadas haviam sido orientadas que fossem planejadas em parceria pelos professores regentes e especializados, tanto em horários compatíveis na unidade escolar, bem como utilizando o *Google drive*.

Ressaltamos que nos dias em que estivemos na escola foi possível observar algumas dificuldades relacionadas à compatibilidade dos horários de planejamento, porém, as sugestões de planejamento online e leituras complementares mostraram-se eficazes, haja vista que a maioria das professoras envolvidas conseguiram traçar as estratégias necessárias para planejar e executar as aulas de forma interativa, a partir da visão do ensino colaborativo, o que possibilitou um resultado satisfatório.

No Quadro 7, para melhor visualização, trazemos a relação das professoras regentes com as respectivas professoras especializadas com quem atuavam na sala comum, bem como o tipo de deficiência dos alunos que atendiam em suas classes.

**Quadro 7 - Relação professora regente – APE – aluno atendido, por turma**

| <b>Turma</b> | <b>Professora regente</b> | <b>APE</b> | <b>Quantidade de alunos com deficiência na sala</b> | <b>Tipo de deficiência do(s) aluno(s) acompanhados pela APE</b> |
|--------------|---------------------------|------------|---|---|
| 1º ano       | P1-a                      | APE-7      | 01  | Autismo   |
| 1º ano       | P1-b                      | APE-4      | 01  | Deficiência física e deficiência intelectual                    |
| 2º ano       | P2-a                      | APE-3      | 01  | Autismo   |
| 2º ano       | P2-b                      | APE-2      | 01  | Autismo   |
| 3º ano       | P3-a                      | APE-5      | 01  | Autismo   |
| 3º ano       | P3-b                      | APE-6      | 01  | Autismo   |
| 3º ano       | P3-c                      | APE-1      | 02  | Autismo e paralisia cerebral                                    |
| 4º ano       | P4-a                      | APE-8      | 01  | Autismo e deficiência intelectual                               |

Fonte: dados de pesquisa.

Nas observações dos planejamentos das professoras P1-a e a APE-7, questionamos o entendimento sobre o trabalho em parceria e como poderiam realizar. A professora P1-a relatou que entendia que já fazia esse planejamento em conjunto pois repassava seu plano de aula para a professora APE-7 adequá-lo ao aluno. Já a professora APE-7 relatou que gostaria de planejar junto com a regente num mesmo horário e que isso não ocorria devido ao seu aluno necessitar de acompanhamento em todas as aulas e assim não poderia se ausentar de nenhuma aula, mas recebia os planejamentos e adequava conforme seu entendimento do que fosse o melhor para o aluno.

Quando questionadas sobre as possibilidades de planejamento via *Google drive*, as professoras relataram dificuldade em acessar e quando acessavam não conseguiam inserir os conteúdos. Em nossas observações presenciamos que os planejamentos da professora regente foram enviados somente para o e-mail elaborado para os participantes da pesquisa, porém não houve intervenção da professora APE-7 o que demonstrou a dificuldade relatada, em acessar as pastas designadas aos planejamentos. A professora P1-a havia relatado dificuldades de organizar um espaço de interação do aluno com TEA grave com os demais alunos. A APE-7, que acompanhava esse aluno durante as aulas na sala comum, também havia mencionado que a criança não se concentrava muito tempo em uma atividade, o que demandava uma atenção individualizada constante.

Esta sala de aula, contava com 28 alunos matriculados, sendo que o aluno público-alvo da educação especial matriculado nesta sala tinha diagnóstico de autismo, apresentando dificuldades na oralidade e socialização com o contexto escolar. Comunicava-se com gritos, gestos e apontando para o que queria, não mantinha contato visual com os demais alunos e muito pouco com as professoras. No desenvolvimento escolar, não acompanhava seus colegas de turma, demonstrando dificuldade de autorregulação e de compreensão dos conteúdos apresentados. Durante a observação na sala dessas professoras, percebemos que o espaço foi organizado de forma tradicional, ainda que um dos objetivos elencados no plano de aula tenha sido promover a interação dos alunos entre si. No entanto, no decorrer das aulas não foi possível observar um ambiente favorável à interação do aluno com os seus colegas e nem com a professora regente, principalmente devido a ele demorar-se mais tempo na realização das atividades. Embora as professoras tenham utilizado materiais de pintura, recorte e colagem, recursos estes propostos em seus planejamentos por serem materiais com texturas diferentes que poderiam beneficiar o aluno, essa interação não ocorreu.

Durante esta aula, o conteúdo trabalhado foi leitura e escrita, com foco na base alfabética, na disciplina de língua portuguesa. As professoras primeiramente apresentaram

músicas folclóricas, propondo em seguida atividades baseadas nessas músicas. Foram utilizados materiais de uso de diário em sala de aula, como cadernos e materiais de escrita. O aluno PAEE demonstrou pouco interesse pelo que acontecia na sala, focando-se apenas em um jogo que usava em sala de aula, utilizado pela APE-7 como meio de troca para a realização das demais atividades.

A professora P1-a pouco interagiu com o aluno autista e a professora APE-7 buscava nesse meio tempo somente organizar as atividades para o aluno de forma individual. Embora tenhamos proporcionado materiais de estudo e orientações a essas professoras, percebemos em nossas observações que não conseguiram realizar juntas o planejamento presencial, o que para a APE-7, isso a impossibilitava pensar em ações antecipadas no caso do aluno autista com grave comprometimento no comportamento, dificultando assim a realização das atividades.

Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que:

Os profissionais da escola, entretanto, ainda atuam individualmente nas suas salas de aula, por isso não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelas crianças e não conseguem concretizar processos reais de aprendizagem dos alunos com dificuldades quando trabalham individualmente. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 17).

Conforme estas observações das autoras acima, podemos refletir o quanto a observação em parceria seja das necessidades educacionais de todos os alunos da sala, seja das formas individuais de aprendizagem, fazem a diferença quando o objetivo é promover a escolarização de todos os alunos sem distinção.

Nas orientações aos planejamentos das aulas que seriam ministradas pelas professoras P1-b e APE-4, conversamos sobre os relatos da professora P1-b sobre o conhecimento das dificuldades apresentadas pelo seu aluno com deficiência e também sobre quais recursos a APE-4 utilizava para elaborar as estratégias de aprendizagem em sala de aula. A APE-4 relatou adequar as atividades dentro das necessidades do aluno e que realizava o planejamento junto com a professora regente, organizando materiais adequados que possibilitassem a participação de todos nas atividades propostas por ela para o aluno com deficiência.

Em nossas observações, conseguimos visualizar a parceria entre as professoras que se dispuseram a planejar via *Google drive* e também presencialmente. Nas ocasiões em que nos reunimos, as professoras relataram que os materiais estavam sendo solicitados à equipe pedagógica da escola com antecedência e que os alunos estavam ansiosos já que teriam aula na

horta da escola. Desta forma, as professoras puderam discutir a melhor forma de apresentar o conteúdo e decidiram juntas elaborar uma aula com a participação de todos os alunos e com a possibilidade de ouvi-los sobre o conteúdo que estava sendo aplicado.

Nesta sala, as professoras ministravam aulas para 30 alunos, incluindo o aluno público-alvo da educação especial, que tem uma síndrome congênita, microcefalia e também diagnóstico de transtorno global do desenvolvimento. Ele apresentava estatura pequena, sendo bem menor que os demais colegas. Observou-se que tinha pouca dificuldade cognitiva, interagiu sempre na aula, demonstrava boa oralidade e compreensão dos conteúdos. Nesta aula foi possível perceber total interação entre alunos, que aconteceram na sala de aula e na horta da escola. O conteúdo trabalhado nesta aula foi produção de texto na disciplina de língua portuguesa. A proposta foi que os alunos fizessem um texto coletivo depois da visita à horta, onde havia um canteiro de girassóis que os mesmos haviam plantado e nesta aula foram observar o crescimento de suas plantas. Quando os alunos retornaram para a sala após a atividade feita na horta, pudemos perceber o quanto a aprendizagem dos alunos foi satisfatória.

O aluno PAEE interagiu o tempo todo com os demais e era questionado sobre o conteúdo pelas professoras, dando respostas satisfatórias para a produção do texto coletivo. Também realizaram atividades escritas sobre as características dos girassóis, conteúdo trabalhado anteriormente à ida a horta. As professoras puderam intercalar o trabalho entre os alunos, o que possibilitou a organização das aulas dentro do conteúdo planejado e de forma dinâmica e interativa. Percebemos nesta aula o quanto a interação e a parceria são viabilizadas na medida em que os profissionais se dispõem a buscar caminhos para a aprendizagem de todos os alunos.

Com relação ao planejamento das aulas que seriam ministradas na sala das professoras P2-a e APE-3, observamos a preocupação em realizar um trabalho em parceria e comprometimento uma com a outra. As professoras tiveram acesso à plataforma utilizada para o planejamento em conjunto e também realizaram plano de aula pessoalmente onde puderam fazer alterações e sugestões com relação ao plano de aula. Nesses momentos presenciamos discussões em como atrair a atenção do aluno com deficiência para as atividades já que no questionário a professora regente P2-a relatou que a indisciplina e a inquietação do aluno dificultavam a ação pedagógica. A sala contava com 29 alunos presenciais e o aluno matriculado nesta sala atendido pela educação especial tinha diagnóstico de autismo associado a outros transtornos, apresentava uma doença autoimune que fazia com que seus cabelos caíssem durante o período escolar e ele demonstrava autoestima baixa, buscando chamar a atenção para si o tempo todo.

Conforme nossas observações, as professoras propuseram atividades na disciplina de língua portuguesa, com os conteúdos de produção de texto, normatividade, textualidade e discursividade, sendo que os alunos deveriam realizar coletivamente a produção textual de uma história em quadrinhos constante no livro didático de Língua Portuguesa, relatando o que compreenderam sobre as imagens.

Na observação em sala de aula, presenciamos que os alunos da sala, produziram o texto oralmente, tendo a professora P2-a como escriba. A atividade objetivava que os alunos se apropriassem e refletissem sobre escrita, análise de palavras e procedimentos de revisão de texto. O aluno com autismo demonstrou ter conhecimento do conteúdo trabalhado e realizou a atividade, ainda que apresentasse muita dificuldade de concentração e no dia da aula estivesse bem sonolento devido à medicação que tomava diariamente. Contudo, observamos que os objetivos traçados no planejamento, além de não focarem na falta de atenção relatada pela professora, foram muito extensos e necessitariam mais dias de execução para que fossem atingidos. Devido ao fato de o aluno estar sonolento, a aula transcorreu “normal” para os demais alunos da sala, porém sem interesse maior por parte deles em interagir com o colega PAEE.

Nessa aula, percebemos que, mesmo com a disponibilização dos materiais para pintura e escrita que a professora APE-3 elaborou para promover a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial desta sala, houve muita dificuldade em realizar seu trabalho, pois o material não despertou o interesse do aluno e as atividades propostas aos demais também não ficou interessante, assim as professoras acabaram aceitando que realizassem as atividades de uma forma pouco dinâmica.

Com relação às professoras P2-b e APE-2, em nossas orientações, explicamos com relação ao ensino colaborativo e como deveria ser a parceria no planejamento das aulas, na ocasião as professoras realizaram planejamento pela plataforma *Google drive* e durante o intervalo das aulas onde podiam se reunir. Nesses planejamentos observamos total sintonia entre as professoras principalmente em realizar atividades que pudessem incluir todos os alunos de forma lúdica, alegre e com a participação do aluno da educação especial. Era fundamental para as professoras que todos os alunos participassem nas aulas que estavam propondo.

O aluno da educação especial desta sala tinha diagnóstico de autismo leve, interagiu bem com o contexto escolar e professores, demonstrava boa oralidade e compreensão mediana dos conteúdos. Até o momento da pesquisa as professoras relataram boa participação do mesmo nas atividades propostas.

Nas aulas observadas na sala das professoras P2-b e APE-2 que contava com 30 alunos frequentes, foi possível avaliar que houve interação e parceria na proposta de trabalho

desenvolvido, a aula se deu de forma muito dinâmica, com a participação de todos os alunos e em todos os momentos, sendo que o aluno autista estava inserido e interagindo com os demais alunos, sem distinção. As professoras planejaram trabalhar na disciplina de matemática os conteúdos de figuras geométricas planas e espaciais, com o objetivo de que as crianças pudessem descrever, classificar e nomear figuras espaciais, apresentadas em diferentes disposições. Para isso propuseram realizar uma oficina de formas utilizando palitos de dente, palitos de churrasco e jujubas.

As aulas se deram conforme o planejamento das professoras e foi possível observar a aprendizagem do aluno com PAEE nas atividades propostas e sua interação com os demais alunos. A utilização de materiais concretos pelas professoras envolvidas nesta observação contribuiu muito para despertar o interesse de todos os alunos e envolvê-los nas atividades propostas.

No decorrer dos questionamentos a essas profissionais entendemos que a P2-b demonstrava pouca dificuldade na atuação com o aluno com deficiência em sala de aula, tinha conhecimento de suas necessidades e trabalhava em parceria formada com a professora APE-2, além de também ser especialista em educação especial. Já a professora APE-2 nos informou que o trabalho em grupo possibilitava que este fosse satisfatório, principalmente quando era desenvolvido em contextos aos quais o aluno não estava habituado. Foi possível perceber essa dinâmica nas aulas observadas, pois em diferentes contextos e ambientes os alunos desta sala de aula específica, incluindo o aluno atendido pela educação especial, demonstraram interação e participação nas atividades propostas com o mínimo de dificuldade.

Durante o planejamento das atividades em parceria que deveriam realizar em sala de aula, as professoras P3-a e APE-5 realizaram trocas de atividades e sugeriram diferentes contextos para o momento da execução, organizaram os materiais com antecedência e planejaram juntas todas as atividades propostas. Relataram em nossas conversas que não tinham dificuldade em acessar as plataformas digitais propostas em nossa pesquisa e que os textos propostos para estudo proporcionaram muito conhecimento para as mesmas.

A sala onde as professoras P3-a e APE-5 ministravam aulas contava com 29 alunos, sendo um aluno público-alvo da educação especial diagnosticado com autismo, apresentando boa oralidade e boa interação com os colegas de turma. Demonstrava certa dificuldade de aprendizagem que requeria maior dedicação dos professores para planejar atividades para o aluno.

Para trabalhar o conteúdo sistema monetário, as professoras montaram um mercado utilizando materiais concretos, como embalagens e caixas de produtos de consumo encontrados

no cotidiano e cédulas de brinquedo, que seriam utilizadas para simular as compras. Nesta atividade, trabalharam conteúdos matemáticos de sistema monetário brasileiro, adição e subtração, sendo que os alunos escolhiam os produtos que lhes interessavam, compravam, pagavam e calculavam o troco, com a mediação das professoras. Com isso as professoras pretendiam que os alunos pudessem resolver e elaborar situações que envolvessem diferentes valores de cédulas.

Os alunos participaram das atividades propostas com criatividade e interesse. A interação ocorreu em todos os momentos, tendo o aluno PAEE que estudava nesta sala demonstrado interesse e realizado satisfatoriamente todos os objetivos traçados pelas professoras. A aula refletiu bem o que as professoras relataram quando questionadas sobre o trabalho com alunos público-alvo da educação especial. Foi possível observar a parceria e adequações realizadas por elas durante todo o tempo de execução das atividades propostas e observadas pela pesquisadora.

Observou-se também nesta sala, a aceitação do aluno público-alvo da Educação especial por parte de todos os alunos, sendo possível visualizar que eles conheciam as limitações do aluno e suas potencialidades, haja vista que o desafiaram várias vezes na realização das atividades e isso deu segurança ao aluno para participar da aula, sentindo-se respeitado por todos.

Com a proposta de trabalhar o conteúdo tabuada na disciplina de matemática, as professoras P3-b e APE-6 realizaram planejamento por meio da plataforma *Google drive* e demonstraram pouca dificuldade em acessar os dados e compartilhar as adequações e sugestões.

O aluno público-alvo da educação especial matriculado nesta sala, que contava com 30 alunos frequentes, tinha diagnóstico de autismo leve, apresentava boa oralidade, demonstrava calma a maior parte do tempo. Na aprendizagem se desenvolveu normalmente, apresentando somente a necessidade de maior tempo para realização das atividades propostas.

A proposta consistiu em que os alunos confeccionassem jogos de dominó da tabuada e depois formassem dupla para a realização da atividade. Notou-se que houve participação de todos os alunos, dentro dos objetivos traçados, sendo entregue jogos previamente elaborados pelos alunos e pelas professoras em momentos de planejamento conjunto das atividades propostas. Os alunos participaram em duplas das atividades e foi possível observar a participação efetiva e exitosa do aluno autista desta sala, pois as professoras lançaram mão de materiais concretos como, material dourado e tampinhas de garrafa para que ele aprendesse o conteúdo e pudesse participar das atividades juntamente com os demais alunos. Constatamos

que houve apoio por parte do aluno que fazia dupla com o aluno autista, sempre orientado pelas professoras, o que possibilitou a aprendizagem do conteúdo proposto.

As dificuldades relatadas pela professora P3-b, onde nos disse que o aluno não interagia nas atividades em grupo não pôde ser vista em nossas observações, já que o aluno participou, interagiu e demonstrou concentração nas atividades propostas, o que nos leva à confirmação de que um planejamento em conjunto pode contribuir para a elaboração de estratégias de ensino que proporcionem o interesse e a participação efetiva de todos os alunos nas atividades em sala de aula do ensino comum. Observamos também o interesse das professoras em propor materiais diferenciados e a elaboração de atividades que visassem a socialização do aluno PAEE no contexto da sala de aula.

Nessa perspectiva, conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 43):

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

Na sala onde trabalhavam juntas as professoras P3-c e APE-1, dois alunos público-alvo da educação especial apresentavam diferentes necessidades educacionais, tanto em aprendizagem como em adequação de comportamento. Nesta sala com 29 alunos matriculados tínhamos um aluno autista com deficiência intelectual e paralisia cerebral, porém com pouco comprometimento motor. O outro aluno PAEE desta sala apresentava diagnóstico de paralisia cerebral também sem muito comprometimento motor e maior potencial cognitivo. Segundo a professora P3-c, a mesma trabalhava juntamente com a APE-1 de forma colaborativa em todos os momentos das aulas ministradas. Em relação ao planejamento proposto por nós durante a pesquisa observamos muita interação por parte das professoras, que organizaram os materiais necessários, trocaram ideias e os planejamentos puderam ser integrados na plataforma *Google drive*. Nestes momentos de planejamento houve dúvidas com relação a atividades e puderam discutir e elaborar as aulas em parceria conforme era a proposta da investigação.

Durante a aula observada, para trabalhar o conteúdo base alfabética na disciplina de língua portuguesa, a proposta das professoras foi que os alunos identificassem as letras do alfabeto em seus diferentes tipos, distinguindo letra de imprensa de letra cursiva (maiúsculas e minúsculas). Foram realizadas leitura de texto, análise coletiva das letras e produção de texto lacunado no quadro. Percebemos que em todos os momentos da aula os recursos utilizados

beneficiaram todos os alunos e que as estratégias para a execução das atividades foram pertinentes e contemplaram a todos.

Os alunos desta sala participaram ativamente interagindo com os alunos que eram atendidos pela educação especial. Percebemos que o aluno com TEA demonstrava mais dificuldade na aprendizagem devido ao comprometimento cognitivo que apresentava, porém, participava das atividades propostas sempre com intervenções das duas professoras, que envolviam a turma toda. O outro aluno demonstrava maior compreensão dos conteúdos e interagiu bem na sala de aula com os colegas.

Por ter nos relatado dificuldade na organização do espaço em sala de aula para atingir todos os alunos nas atividades propostas, a APE-1 procurou planejar, juntamente com a professora regente, uma atividade lúdica utilizando materiais concretos como letras móveis e caixa de areia para escrita das letras, o que possibilitou maior aprendizagem por parte de todos os alunos, conforme nossa observação.

As professoras P4-a e APE-8 trouxeram como proposta de aula conteúdos de sólidos geométricos na disciplina de matemática. Tinham como objetivo que os 29 alunos sem deficiência e a aluna autista da sala assimilassem as diferentes composições dos sólidos geométricos, já que trouxeram para a aula diferentes objetos representando os sólidos geométricos como caixas, rolos de papel higiênico, embalagens diversas, bolas, cones e diversos outros materiais. Durante o planejamento solicitaram materiais reciclados aos demais professores da escola para conseguirem materiais suficientes e também a participação de outros professores da escola na atividade. Em nossas orientações na escola pudemos sanar algumas dúvidas com relação a plataforma *Google drive* para o planejamento e as professoras conseguiram se organizar e planejar conjuntamente.

Constatou-se nas aulas ministradas pelas professoras P4-a e APE-8 que as aulas foram muito dinâmicas, com a utilização de materiais diferenciados que despertaram o interesse dos alunos e contemplaram toda a turma, de forma que pudessem realizar as atividades do conteúdo programado. Durante a aula, foram utilizados objetos do dia a dia da aluna PAEE, para apresentar o conteúdo. A aluna, devido ao seu comprometimento cognitivo, contou com a intervenção das professoras em todas as apresentações, e pudemos notar sua satisfação em participar e sentir-se inserida no contexto no momento das apresentações e explicações das professoras. Notamos também em nossa observação desta aula especificamente que mesmo a professora regente tendo relatado dificuldade em trabalhar as necessidades educacionais de sua aluna PAEE, foi possível por meio das orientações dadas e a elaboração do planejamento em conjunto, realizar um trabalho satisfatório na aula proposta pelas duas professoras.

Na maioria das aulas observadas, enfim, foi possível analisar que houve trocas e comprometimento das professoras regentes e APEs, que a maioria puderam realizar o planejamento juntas e buscaram adequar as atividades de forma a envolver todos os alunos e que os alunos público-alvo da educação especial se sentissem parte do contexto.

Ainda que em alguns casos particulares precisasse haver maiores investimentos das professoras em prol dessa interação, observamos maior atenção das participantes à necessidade de compartilharem momentos de planejamento em conjunto, mesmo que de forma não presencial, devido às condições concretas da rede de ensino pesquisada e essa atenção mostrou-se um fator que pode contribuir para a instituição de práticas inclusivas que visem ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa de mestrado, nossa pretensão foi analisar possíveis contribuições do ensino colaborativo envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em educação especial na aprendizagem de alunos com deficiência.

Foi possível, por meio da análise dos dados, verificarmos uma ampla potencialidade por parte dos envolvidos para que seja realizado um trabalho na perspectiva do ensino colaborativo nas escolas municipais de Campo Grande, MS. Esta pesquisa é a primeira no âmbito de ensino colaborativo na Reme, o que pode viabilizar novos estudos e posteriormente políticas públicas que instituam o ensino colaborativo como prática inclusiva nas unidades de ensino desse município.

No levantamento bibliográfico realizado pudemos discutir muitas inquietações que ao longo do tempo nos incomodam quando nos referimos ao aluno público-alvo da educação especial no contexto do ensino comum. Por meio dos estudos relacionados ao ensino colaborativo pudemos enxergar como esta prática em sala de aula beneficia a aprendizagem de todos os alunos. O contexto histórico da Educação Especial apresentado nesta pesquisa levamos a avaliar a necessidade de se repensar as políticas públicas que contemplem o ensino colaborativo como estratégia capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos em todas as modalidades de ensino.

Nas reuniões com equipe técnica e professores da unidade de ensino pesquisada observamos a dificuldade em sistematizar o planejamento em conjunto entre os professores do ensino comum e especializados em educação especial. Já nas reuniões com as famílias observamos que as mesmas demonstraram confiança em projetos que possam trazer melhorias para seus filhos e acreditam no potencial do ensino na Reme, já que, quando questionados sobre as expectativas com a aprendizagem dos filhos, relataram que a escola vinha atendendo muito bem os alunos e que esperam que eles avancem cada vez mais na aprendizagem.

O questionário aplicado aos professores especializados que participaram desta pesquisa mostrou-nos que eles possuem em sua formação acadêmica inicial e continuada vários cursos na área de educação especial e inclusiva, são profissionais que, mesmo com pouco tempo de atuação, tem investido em sua formação e ampliado seus conhecimentos para atuar na área.

As dificuldades relatadas por estes profissionais foram: inadequação do espaço físico para atender os alunos com deficiência em sala de aula; comportamento, atenção e concentração nos conteúdos e atividades apresentados aos alunos atendidos; dificuldades dos professores regentes em avaliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação

especial; socialização dos alunos com deficiência com os demais alunos da sala de aula; horário de planejamento em conjunto com os professores regentes.

Já as professoras regentes participantes relataram dificuldades semelhantes para o trabalho realizado em sala de aula com os alunos público-alvo da educação especial, entre eles destacamos: trabalhar com as especificidades dos alunos e fazer com que se concentrem, se socializem e memorizem os conteúdos trabalhados em sala de aula, como também a adequação de materiais para realizarem as atividades dentro dos conteúdos programados.

Nas observações realizadas concluímos que nas duas salas onde não foi possível atingir os objetivos propostos para o trabalho em colaboração as dificuldades que podem ter causado as complicações observadas em nossa pesquisa foram: falta de planejamento em colaboração por diferentes motivos (tempo, organização de materiais, dificuldade em acessar os meios disponíveis); dificuldade na organização das atividades para que os alunos pudessem interagir; ausência de estimulação do interesse dos alunos pelas atividades propostas; recursos inadequados propostos nas atividades e dificuldade por parte de professores regentes em realizar trocas de saberes e planejamento com os professores especializados.

As observações das aulas pautadas na colaboração nos levaram a compreender como são desenvolvidos os planejamentos, a execução das atividades propostas e as avaliações deste trabalho, onde constatamos diversos benefícios do trabalho em colaboração, dentre eles destacamos: interação de todos os alunos sem distinção; respeito às possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência por parte do contexto escolar; participação nas atividades por todos os alunos; aprendizagem significativa dos alunos público-alvo da educação especial, dentro de suas possibilidades; aulas dinâmicas e materiais diferenciados elaborados para estimular o interesse dos alunos.

Dessa forma podemos perceber que novas formas de trabalhar os conteúdos curriculares e que o planejamento em conjunto com o professor especializado minimiza as dificuldades relatadas durante a pesquisa pelas professoras, o que ficou evidenciado nas propostas de trabalho das professoras que tiveram oportunidade de trocar ideias e avaliar experiências exitosas, desenvolvendo assim atividades muito criativas envolvendo todos os alunos em sala de aula.

Embora tenhamos observado várias aulas com comprometimento ao trabalho colaborativo, percebemos que a nossa orientação foi fundamental para que isso ocorresse, já que os profissionais envolvidos na pesquisa ainda não tinham formação relacionada ao ensino colaborativo. Essa percepção não descarta a possibilidade de que as professoras participantes ainda apresentem dúvidas e necessitem de acompanhamento em sua unidade escolar.

Percebemos também que para todos os professores envolvidos neste trabalho as dificuldades vão além de se ter tempo para planejar juntos, trata-se de se propiciar condições físicas, espaços e tempos para elaboração de materiais pedagógicos, leitura coletiva e discussões de estudo de caso referentes aos alunos matriculados na unidade escolar e a criação de uma rede de apoio, onde equipe técnica e professores possam viabilizar a instituição do ensino colaborativo na unidade escolar por meio de estudos relacionados ao tema.

Devido aos limites dessa pesquisa, alguns questionamentos aqui levantados possivelmente não foram equacionados neste trabalho. No entanto, eles contribuem para o debate, pois podem mobilizar outras pesquisas da área da educação, sobretudo da educação especial. Cabe a nós educadores lutarmos para que o ensino relacionado a educação especial saia da especialização e os cursos de graduação na área se tornem mais frequentes nas universidades. Já no contexto escolar cabe a reflexão se estão sendo garantidos tempos e espaços para a elaboração de planejamentos conjuntos entre professores especializados e professores regentes, e se os momentos formativos realmente contribuem para a escolarização de todos os alunos e para suprir as necessidades dos professores.

Assim, diante das dificuldades apresentadas pelas professoras em acessar as plataformas digitais que propomos para que aprofundassem seus conhecimentos sobre o ensino colaborativo, elaboramos um projeto de intervenção, apresentado no Apêndice A dessa dissertação, que será desenvolvido após o término desta pesquisa.

O objetivo dessa proposta de intervenção será de propiciar um espaço de formação continuada no qual se possa articular e discutir juntos aos professores e profissionais da unidade escolar pesquisada práticas de ensino colaborativo, utilizando o “*Google sala de aula*”, que é uma ferramenta do *Google* que vem sendo utilizada e que irá abranger todos os propósitos para a realização deste trabalho em parceria na unidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da Republica Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.10, Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, **Diário Oficial da União**, Seção 1, Ed. 131, p. 1. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/99423>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF n. 181, p.26, seção 1, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 02.07.2018. Acesso em: 16 jun. 2018.

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 – Corde [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.19209, Brasília, DF, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 21 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra, p.1, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui o Estatuto da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, p. 2, col. 2, Brasília, DF, 2015. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal; Fundação Procurador Jorge de Melo e Silva. (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília, DF. 2004. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso\\_alunos\\_ensino\\_publico\\_2004](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004). Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1E, p.39-40, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 17. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 jul. 2018

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio et al. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. [S1], v.9, n.2, p.390-401, jun.2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043/5056>. Acesso em: 28 jun. 2018.

CAMPO GRANDE. **Deliberação CME/MS nº 77**, de 5 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica em todas as suas etapas e modalidades do sistema de ensino. Campo Grande, MS, 2002. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/deliberacao-cmems-n-77-de-5-de-dezembro-de-2002/>. Acesso em: 10 ago. 2018

CAMPO GRANDE. **Deliberação CME/MS n. 1.142**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado na Educação Básica, da modalidade da educação especial do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Campo Grande, 2010a. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/deliberacao-cmems-n-1-142-de-4-de-novembro-de-2010/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CAMPO GRANDE. **Deliberação CME/MS n. 1.380**, de 3 de agosto de 2012. Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em todas as etapas e modalidades da educação básica, para o sistema municipal de ensino. Campo Grande, MS, 2012. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/del-n-13802012-alunos-com-deficiencias-transtornos-globais-altas-habilidades-superdotacao>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 8.510**, de 9 de agosto de 2002. Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e dá outras providências.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 4.067**, de 15 de agosto de 2003. Denomina de “Centro Municipal de Educação Especial “Amilton Garai da Silva” o Centro Municipal de Educação Especial. Campo Grande, MS, 2003.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed nº 31, de 3 de maio de 2000. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, 2000.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed nº 56, de 4 de abril de 2003. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, 2003.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed n. 128, de 01 de junho de 2009. Dispõe sobre os professores auxiliares e profissionais de apoio nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, 2009b.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed N. 148, de 4 de setembro de 2013. Dispõe sobre a Educação dos Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica da rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. **Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, 2013a.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed N. 154, de 21 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a Educação dos Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica da rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. **Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, 2014.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed nº 184, de 31 de janeiro de 2018. Dispõe sobre a inclusão do público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS. **Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, 2018a.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução Semed nº 188, de 5 de novembro de 2018. Dispõe sobre a inclusão do público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS. **Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE)**, Campo Grande, MS, 2018b.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Especial) -Programa de Pós graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2004.

CARMO, Apolônio Abadio do. Inclusão escolar e a Educação Física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro. **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: UEL, 2001. p. 91-112.

CASTRO, Sabrina Fernanda, MENEZES, Eliane da Costa Pereira, BRID, Fabiana Romano de Souza. Iniciação à docência na educação especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Lisboa, v.16, n. S.1, p. 658-661, agosto. 2016. DOI:10.1111/1471-3802.12326. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12326>. Acesso em: 17 fev. 2019

CHIARA, Ivone Di; KAIMEN, Maria Júlia; CARELLI, Ana Esmeralda. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Ensino colaborativo/coensino/bidocência na educação inclusiva: dos documentos legais ao contexto da prática. In: COLBEDUCA – Colóquio Luso-brasileiro de Educação, 3, 17 e 18 de outubro de 2017, Florianópolis/SC. **Anais...**, Florianópolis, 2017. v.2, p. 1-3.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, 2005. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS\\_98ab09fff51c2f506d793b8b1631a825](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_98ab09fff51c2f506d793b8b1631a825). Acesso em: 10 mar. 2019.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores**. 2012. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/1733>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. Análise dos indicadores do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. In: Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência, 4, Sorocaba, SP, 2014. **Anais...**, Sorocaba, SP, 2014. p. 1-15.

FERNÁNDEZ, Michele; WEBER, Alice; FARIAS, Aline; PEREIRA, Josefa Lídia Costa Pereira. O ensino colaborativo e a inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 26-29 out. 2015. **Anais...**, Curitiba, 2015. p. 2647-2655.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 29, p. 1-7, nov. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>. Acesso em 18 Jan. 2019

FONTES, Rejane de Souza, PLETSCHE, Márcia Denise, BRAUN, Patrícia; GLAT, Rosana. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In R. Glat (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007. p. 79-98.

FRAGA, Juliany Mazera. **Professor de apoio pedagógico e alunos público alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas?** 2017 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/362798\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/362798_1_1.pdf). Acesso em: 06 abr. 2019.

FRANCO, Lucimar de Lima; NERES, Celi Corrêa. As (re) ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do aluno com deficiência.

**Periferia: Educação, Cultura & Comunicação**, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p. 58-85, jan./jun. 2017.

FREEMAN, S. F. N.; ALKIN, M. C. Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. **Remedial and Special Education**, [s.l.], v. 21, n. 1, p. 3-18, jan. /fev. 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec., Santa Maria**, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010 Disponível em: [http://www.ufsm.br/revista\\_educacaoespecial](http://www.ufsm.br/revista_educacaoespecial). Acesso 19 mar. 2018

HONNEF, Cláucia. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015. **Anais...**, Florianópolis, 2015.

JESUS, Denise Meyrelles. Formação continuada: Construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**, Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

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

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v27n84a04.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. In: MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 21-23 out. 2014. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2014.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida; VITALIANO, Célia Regina. Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de Educação especial e professores da classe comum. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 1031-1051, out. 2018. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p1031>. Acesso em: 24 mar.2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 4827**, de 2 de outubro de 1997. Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais. Campo Grande, MS, 1997.

MELO, Erika Soares de. **Ações colaborativas em contexto escolar**: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3137>. Acesso em: 06 mar. 2019.

MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, out. 2018.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo**: unindo esforços entre educação comum e especial. 1. Ed. São Carlos: Ed. UFSCar, 2014.

MENDES, Melina Thais da Silva. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016.167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8021/DissMTSM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mar.2019

MONTAÑO, Maria José Navarro; MARTÍNEZ, Antonia López; LA TORRE, Maria Elena Hernández de. El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. [Trabalho colaborativo em rede no desenvolvimento profissional de professores]. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 651-667, jul. 2017.

MOODLE LIVRE. **Plataforma Moodle**: entenda o que é e como funciona. 10 mar. 2018. Disponível em: <https://www.moodlelivre.com.br/portal/potal/noticias-ead/plataforma-moodle-entenda-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em: 25 fev. 2020.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104213/publico/CELI\\_CORREA\\_NERES.pd](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104213/publico/CELI_CORREA_NERES.pd). Acesso em: 05 ago. 2018

NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete. A educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: um esboço de política pública em tempos de inclusão escolar. In:

Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 8, 2009, Campinas. **Anais...**, Campinas, 2009. p. 01-19.

PACHECO, José. **Inclusão não rima com solidão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo**: políticas e práticas de educação inclusiva. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos. **Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula**. 2017. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9726?show=full>. Acesso em: 02 mar. 2019.

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho. A bidocência como uma proposta inclusiva. **J Res Spec Educ Needs**, [s.l.], v.16, p. 37-40, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12123>. Acesso em: 06 mar. 2019

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014. livro

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo em práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013, p. 17-32.

PINTO, Paula de Sousa e Castro Noya; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes (2018). Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 01-15, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560659010009/index.html>. DOI: 10.17648/rsd-v7i3.244. Acesso em: 18 jan. 2019.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1>. Acesso em: 06 mar. 2019.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 1-29, 2014. Disponível em: [https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Ana\\_Paula.pdf](https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf). Acesso em: 18 jan. 2019.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10498/SILVA\\_Rossicleide\\_Santos\\_da\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10498/SILVA_Rossicleide_Santos_da_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 05 mar. 2019.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRULLY, Jeffrey. STRULLY, Cindy. As amizades como um objetivo Educacional: o que apreendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian, 1999. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul. p.169-183.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a10>. Acesso em: 18 jan. 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029>. Acesso em: 31 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino.** 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163?show=full>. Acesso em: 06 mar.2019

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Proposta de Intervenção

### **O Ensino Colaborativo para além das teorias: possibilidades e práticas pela plataforma virtual**

O programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, propõe como forma de contribuição com os problemas encontrados no contexto da educação básica, que seja apresentado uma proposta de intervenção a partir da pesquisa realizada como parte da dissertação de Mestrado.

A educação inclusiva como parte do processo educativo entendido como processo social, seria uma possibilidade de proporcionar condições para que todos os alunos com deficiência atinjam seu potencial, reconfigurando e proporcionando mudanças no papel dos professores e todo o contexto escolar. Isso requer estruturas de apoio e uma delas é o trabalho pedagógico baseado na troca de saberes, compartilhamento de experiências e possibilidades de ensino.

O ensino colaborativo constitui-se em um trabalho realizado por um professor do ensino comum e um professor especializado em educação especial, dentro do contexto de sala de aula, visando atender a todos os alunos dentro de suas necessidades educativas. No contexto do ensino colaborativo esses profissionais trocam saberes e formam parcerias visando o desenvolvimento de todos os alunos.

Nesta perspectiva, destacamos o que apontam Marin & Braun (2013, p. 58): “São ainda pouco conhecidas experiências com o ensino colaborativo no Brasil; a ideia de outro professor, especialista, em sala de aula não está explicitada na legislação que rege as ações para a inclusão escolar em nossa realidade”.

Contudo, a Política educacional em vigor recomenda que, seja qual for a área de atuação o professor do ensino comum e em todas as etapas do ensino, deve promover ao aluno com deficiência a inclusão nas classes comuns de ensino regular. Portanto, o apoio especializado, por meio do ensino colaborativo, pode favorecer o aluno sendo um subsídio para os professores no atendimento de necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, estimulando assim suas potencialidades.

Como proposta de estudo, analisaremos possíveis contribuições do Ensino colaborativo envolvendo professores do Ensino comum e professores especializados em educação especial, a partir do estudo “**Propostas e práticas de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e especializados em educação especial**”, visualizamos a necessidade de um trabalho realizado em conjunto com os profissionais envolvidos na pesquisa

sobre esta possibilidade de intervenção no contexto do Ensino comum, e para tanto consideramos apresentar uma proposta que contemple estudos e discussões sobre as dificuldades dos professores neste modelo de intervenção.

Por entendermos o ensino colaborativo como um recurso importante na remoção de barreiras que ainda enfrentamos com relação à inclusão escolar, buscamos nessa proposta evidenciar suas possibilidades de êxito no trabalho com alunos público-alvo da educação especial.

Diante das observações realizadas no contexto da sala de aula com uma proposta de Ensino colaborativo verificamos por meio da pesquisa que a maioria dos professores regentes por não terem acesso as leis e conhecimentos sobre as deficiências existentes, demonstram dificuldades em trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial.

## OBJETIVOS

### Objetivo Geral

- Articular junto aos professores e profissionais da unidade escolar envolvidos na pesquisa, formação continuada sobre possibilidades e práticas em sala de aula do ensino colaborativo, por meio de grupo de estudos em plataforma virtual.

### Objetivos específicos

- Desenvolver e apresentar o panfleto informativo com orientações para acessar o *Google Sala de Aula*;
- Discutir e propor estratégias para prática de ensino colaborativo por meio de textos com experiências exitosas de ensino colaborativo, bem como sugestões de materiais de trabalho;
- Propor a criação de um ambiente virtual na plataforma Google Sala de Aula para planejamento colaborativo.

## Procedimentos Metodológicos

Após a apresentação desta proposta de intervenção, ocorrerá a organização conjunta das propostas, conforme a necessidade e disponibilidade de todos os envolvidos no trabalho a ser desenvolvido na unidade escolar. O grupo de estudo proposto, bem como as articulações de

trabalho para o desenvolvimento do ensino colaborativo deverá atender as necessidades da unidade de ensino e possibilitar que todos os envolvidos na aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial participem.

Essas ações devem envolver os professores regentes do ensino comum, professores que atendem os alunos da educação especial, gestores e equipe técnica da unidade escolar e familiares caso queiram participar.

Desta forma a proposta de intervenção seguirá as seguintes etapas:

1- Instituição do Ambiente Virtual *Google* sala de aula

2-Viabilização de momentos de planejamento coletivo onde serão apresentadas sugestões para todos os professores dos anos escolares em questão

3-Estudo de casos exitosos de ensino colaborativo;

4-Reuniões mensais pra avaliação das ações da proposta.

Os envolvidos nesta proposta poderão realizar sondagem das necessidades de seus alunos e a partir disso, trabalhar com tecnologia ou materiais propostos e construídos coletivamente.

Para a construção de materiais pedagógicos poderão utilizar materiais reciclados, jogos e notebook para pesquisa.

Os estudos serão realizados na sala de tecnologia da escola conforme entendimento com equipe pedagógica e gestão.

### **Cronograma de Execução (Ano 2020)**

| <b>Cronograma de Execução</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ações  | J | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D |
| Apresentar o passo a passo informativo sobre o Google Sala de Aula.  |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Instituição do Ambiente Virtual Google Sala de Aula  |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |
| Momentos de planejamento coletivo onde serão apresentadas sugestões para todos os professores dos anos escolares em questão. |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |
| Estudo de casos exitosos de ensino colaborativo por meio do grupo de estudos virtual   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |
| Avaliação das propostas do grupo de estudo   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |

### **Avaliação**

A avaliação desta proposta de intervenção se dará por meio de análise dos temas abordados, e de que forma beneficiaram o trabalho em colaboração no contexto escolar, baseado nas dificuldades apresentadas pelos professores no momento da pesquisa realizada na unidade escolar sobre práticas de ensino colaborativo.

### **Referências**

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

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013, p. 49-64.

**Apêndice B - Questionário aos professores regentes do ensino comum**

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Identificação do Professor:

Nome: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Ano em atua: \_\_\_\_\_

Área que atua: \_\_\_\_\_

Questões:

1 – Há quanto tempo atua no magistério?

2- Durante a graduação teve matérias obrigatórias relacionadas à educação especial?

3 - Conhece os documentos legais que orientam o trabalho da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva? Se sim, quais:

4-Participou de alguma formação continuada ou capacitação sobre educação especial nos últimos 2 anos?

5 – Na sua sala são matriculados alunos com deficiência? Se sim, quais as deficiências desses alunos?

6 – Quais as necessidades que seus alunos com apresentam em decorrência da deficiência?

7 – Você conta com apoio especializado em sala de aula?

8- Todos os seus alunos com deficiência apresentam déficit intelectual?

9- Promove planejamento pedagógico de forma colaborativa com os apoios especializados? (AEE e Professor especialista)

10-Quais os recursos pedagógicos que costuma utilizar no trabalho com alunos da educação especial?

11-Quais as dificuldades encontradas na atuação com os alunos com deficiência na sala de aula?

**Apêndice C - Questionário aos professores especializados em educação especial**

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Identificação:

Nome: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Ano em atua: \_\_\_\_\_

Questões:

1-Atende quantos alunos com que deficiência?

2-Quais as deficiências dos alunos que atende?

3- Durante a graduação teve matérias obrigatórias relacionadas à educação especial?

4-O que motivou o interesse em trabalhar na área de educação especial?

5- Há quanto tempo atua na área?

6-Participou de alguma formação continuada ou capacitação sobre educação especial nos últimos 2 anos?

7- Realiza planejamento pedagógico de forma colaborativa com os professores regentes?

8- Quais recursos pedagógicos que costuma utilizar no trabalho com alunos da educação especial que você atende?

9-Quais as dificuldades encontradas na atuação com seus alunos dentro do contexto da sala de aula?

**Apêndice D - Roteiro para observação em sala de aula**

Informações Gerais:

Data da observação:

Escola \_\_\_\_\_

Professor Regente (Identificação) \_\_\_\_\_

Professor

especialista(identificação) \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

Turma Turno: \_\_\_\_\_

Conteúdos/Eixo/Disciplina: \_\_\_\_\_

Relato da observação em relação aos Recursos, adequações e estratégias utilizadas, participação dos envolvidos:

---

---

---

Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência:

---

---

---

---

## Apêndice E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Solicitamos ao Senhor (a) a autorização para que de seu dependente

---

aluno regularmente matriculado no \_\_\_\_\_ ano do ensino fundamental, nesta Unidade Escolar, para colaborar na Pesquisa **PROPOSTAS E PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Dorismar Recaldes**, a qual pretende analisar possíveis contribuições do ensino colaborativo envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em educação especial na aprendizagem de alunos com deficiência.

A participação do seu dependente acontecerá de forma indireta, visto que não será aplicado nenhuma atividade direta ao aluno, o que será realizado é a observação e análise das atividades propostas no contexto da sala de aula para os alunos com deficiência.

A observação acontecerá em duas aulas no segundo bimestre letivo do ano de 2019, que serão pré-agendadas para evitar situações de constrangimentos e ou surpresas, de maneira que não cause prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem.

Como a colaboração do seu dependente acontecerá de forma indireta, a participação ocorrerá com a presença durante a aula e a oportunidade de não participação caso o aluno falte à aula no dia da observação.

Aos alunos, podem ocorrer as seguintes implicações éticas em termos de riscos e benefícios: Riscos: sentir-se cansado, desestimulado. Sendo os riscos controlados, minimizados a partir do agendamento para a realização das etapas previstas na pesquisa e a não intervenção da observadora/pesquisadora à rotina da aula planejada pelo professor. Benefícios se darão por meio dos estudos que serão propostos ao término da pesquisa e que poderão beneficiar os alunos por meio de práticas colaborativas que efetivamente contribuam para a inclusão e escolarização dos alunos com deficiência.

A pesquisa será monitorada para que a coleta de dados e a proteção à confidencialidade dos conteúdos, assim como identidades dos voluntários sejam preservadas e garantidas o anonimato com uso do pseudônimo e/ou codinomes, o que sugere respeito à dignidade e defesa da vulnerabilidade dos sujeitos, conforme prevê a Resolução CNS 466.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será

sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Dorismar Recaldes**, no telefone: (67) 99246-1081, em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 08h00min às 14h00min horas, de segunda a sexta.

Eu, \_\_\_\_\_  
responsável por \_\_\_\_\_ colaborador  
passivo, fui informado e autorizo meu dependente a participar da pesquisa **PROPOSTAS E PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, onde a pesquisadora **Dorismar Recaldes** me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

**Campo Grande, maio de 2019.**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Pesquisador**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo da pesquisadora: Dorismar Recaldes**

**Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3178609245809617>**

**Telefone para contato: (67) 99246-1081 E-mail: [doris\\_re@hotmail.com](mailto:doris_re@hotmail.com)**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

## Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa, **PROPOSTAS E PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora, Dorismar Recaldes, a qual pretende analisar possíveis contribuições do ensino colaborativo envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em educação especial na aprendizagem de alunos com deficiência.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista com questionário pré-estabelecido, observação e análise das atividades propostas no contexto da sala de aula para os alunos com deficiência. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para que as práticas colaborativas se ampliem e se socializem com todos os envolvidos no contexto escolar, possibilitando o desenvolvendo e a escolarização dos alunos com deficiência.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): deverá responder o questionário pré-estabelecido e permitir a observação de no mínimo duas aulas no segundo bimestre do ano de 2019, onde haja a participação do professor auxiliar nas atividades propostas, que serão pré-agendadas para evitar situações de constrangimentos e ou surpresas, de maneira que não cause prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos de suma importância a participação dos professores do ensino comum e da educação especial nessa pesquisa sobre o trabalho realizado em colaboração entre o professor da educação especial e o professor do ensino comum no contexto da sala de aula, assim uma das etapas se constituirá na aplicação de um questionário aos professores envolvidos na pesquisa, onde serão observadas todas as etapas deste trabalho e como vem sendo elaborado e desenvolvido no contexto escolar, o que possibilitará o conhecimento de como os professores da educação especial e professores regentes realizaram suas formações acadêmicas e continuadas, se conhecem as deficiências de seus alunos, a quantidade de alunos que atendem público-alvo da educação especial, quais são os recursos disponíveis para a realização do trabalho, as dificuldades encontradas e as possibilidades de planejamento em comum.

Também será oportunizada a possibilidade da desistência da participação, ficando a critério do colaborador participar ou não da pesquisa, mesmo com a anuência prévia das escolas os professores poderão não participar da pesquisa.

Aos colaboradores, podem ocorrer as seguintes implicações éticas em termos de riscos e benefícios: Riscos: sentir-se cansado, desestimulado. Sendo os riscos controlados, minimizados a partir do agendamento para a realização das etapas previstas na pesquisa. O benefício desta pesquisa se dá na possibilidade de que as práticas colaborativas se ampliem e se socializem com todos os envolvidos possibilitando assim a análise das práticas de ensino colaborativo no ensino comum, podendo levar os profissionais à organização deste trabalho como um recurso didático que responde ao desafio de conseguir que o aluno com deficiência atinja a escolarização dentro de suas possibilidades.

A pesquisa será monitorada para que a coleta de dados e a proteção à confidencialidade dos conteúdos, assim como identidades dos voluntários sejam preservadas e garantindo o anonimato com uso do pseudônimo e/ou codinomes, o que sugere respeito à dignidade e defesa da vulnerabilidade dos sujeitos, conforme prevê a Resolução CNS 466.

O Critério de inclusão dos participantes será por aceite por livre e espontânea vontade em participar da pesquisa, e o critério de exclusão será por opção voluntária em não mais colaborar com a pesquisa, sem causar nenhuma situação de desconforto ou constrangimento ao participante.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Dorismar Recaldes**, no telefone: (67) 992461081, em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 08h00min às 14h00min horas, de segunda a sexta.

Eu, colaborador, fui informado e aceito participar da pesquisa **PROPOSTAS E PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO**

**COMUM E ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, onde a pesquisadora **Dorismar Recaldes** me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

**Campo Grande, abril de 2019.**

---

**Assinatura do Pesquisador**

---

**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo da pesquisadora: Dorismar Recaldes**

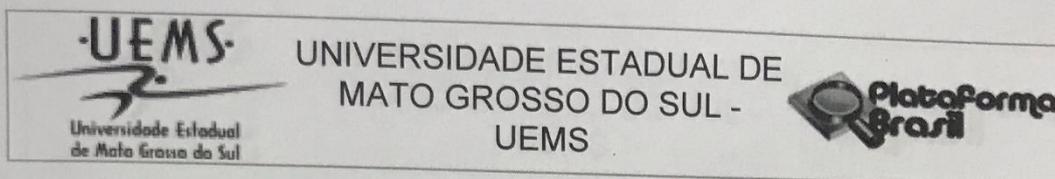
**Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3178609245809617>**

**Telefone para contato: (67) 99246-1081 E-mail: [doris\\_re\\_@hotmail.com](mailto:doris_re_@hotmail.com)**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

**ANEXOS**

## Anexo A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENSINO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM: ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS

**Pesquisador:** DORISMAR RECALDES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 03681318.9.0000.8030

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.205.351

#### Apresentação do Projeto:

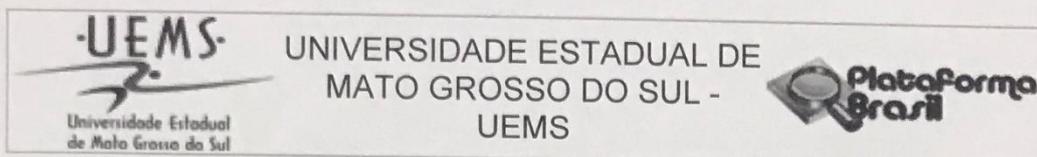
O objetivo desta pesquisa é analisar possíveis contribuições do ensino colaborativo envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em educação especial na aprendizagem de alunos com deficiência. A pesquisa se dará em uma escola municipal da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Como procedimentos metodológicos serão utilizados: Levantamento bibliográfico sobre o que os marcos legais e autores da área tratam a respeito do ensino colaborativo; estudo do projeto político pedagógico da escola pesquisada e análise das atividades propostas no contexto da sala de aula para os alunos com deficiência e por fim a realização de ação de formação por meio de um grupo de discussão entre professores regentes e especialistas, equipe técnica e gestão da escola sobre o ensino colaborativo.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Analisar possíveis contribuições do ensino colaborativo envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em educação especial na aprendizagem de alunos com deficiência.

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS **E-mail:** cesh@uems.br  
**Telefone:** (67)3902-2699



Continuação do Parecer: 3.205.351

**Objetivo Secundário:**

- 1- Levantar e descrever as pesquisas da área de educação especial e o que os documentos legais que tratam desta modalidade de ensino indicam a partir do início dos anos 2000 até 2015, sobre ensino colaborativo.
- 2- Verificar se os recursos e estratégias pedagógicas utilizadas na escolarização de alunos com deficiência da escola pesquisada condiz com o projeto político pedagógico viabilizando a inclusão de alunos com deficiência.
- 3- Identificar formação inicial e continuada relacionada à educação especial dos professores envolvidos na pesquisa; os alunos que são atendidos nas salas em que esses professores ministram aulas; os recursos pedagógicos disponíveis como forma da viabilização da prática pedagógica voltadas para o ensino colaborativo bem como as dificuldades encontradas na proposta de trabalho em conjunto com o especialista.
- 4- Propor estudos de práticas colaborativas através de um grupo de formação com reuniões mensais, envolvendo os professores de ensino comum, professores especializados em educação especial, equipe técnica e gestão escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Aos colaboradores, podem ocorrer as seguintes implicações éticas em termos de riscos: sentir-se cansado, desestimulado. Sendo os riscos controlados, minimizados a partir do agendamento e esclarecimento prévio para a realização das etapas previstas na pesquisa.

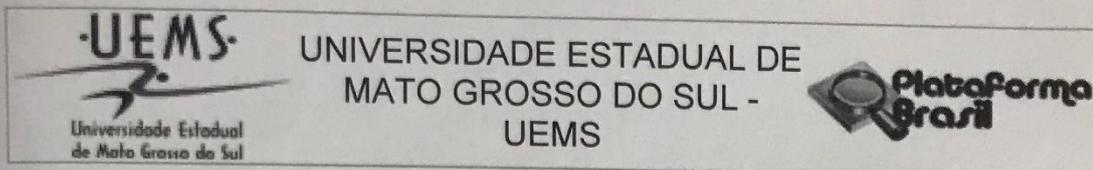
**Benefícios:**

O benefício desta pesquisa se dá na possibilidade de que as práticas colaborativas se ampliem e se socializem com todos os envolvidos no contexto escolar e com a Secretaria de Educação do Município de Campo Grande-MS, objetivando a reformulação das práticas educativas hegemônicas da atualidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está em consonância com as exigências do Comitê de Ética com Seres Humanos (CESH), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), bem como com as solicitações da Resolução 466/12.

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.205.351

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram anexados.

**Recomendações:**

Nenhuma recomendação.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está de acordo com as normas estabelecidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1262238.pdf | 24/11/2018<br>18:48:36 |                      | Aceito   |
| Outros  | ANEXO_II.pdf                                  | 24/11/2018<br>18:25:02 | DORISMAR<br>RECALDES | Aceito   |
| Outros  | ANEXOS_I.pdf                                  | 24/11/2018<br>18:24:38 | DORISMAR<br>RECALDES | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_PB.pdf                                | 24/11/2018<br>18:18:39 | DORISMAR<br>RECALDES | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | decl.pdf                                      | 24/11/2018<br>18:16:45 | DORISMAR<br>RECALDES | Aceito   |
| Cronograma  | CRONOGRAMA.pdf                                | 24/11/2018<br>18:16:23 | DORISMAR<br>RECALDES | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tale_est.pdf                                  | 24/11/2018<br>18:15:51 | DORISMAR<br>RECALDES | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tale_pais.pdf                                 | 24/11/2018<br>18:15:31 | DORISMAR<br>RECALDES | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle_.pdf                                     | 24/11/2018<br>18:14:54 | DORISMAR<br>RECALDES | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folha.pdf                                     | 24/11/2018<br>17:44:57 | DORISMAR<br>RECALDES | Aceito   |

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

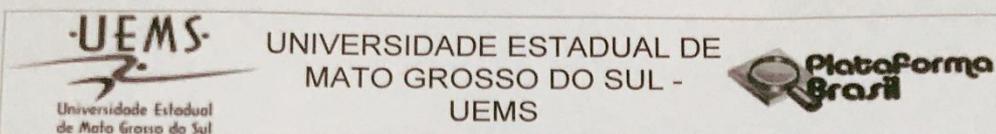
**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.205.351

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 18 de Março de 2019

---

**Assinado por:**  
**Márcia Maria de Medeiros**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br

**Anexo B - Parecer Semed****PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE  
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 1.423/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 02 de abril de 2019.

Senhora Coordenadora:

Em resposta à solicitação dessa Universidade, pela qual se requer autorização para Dorismar Recaldes realize a pesquisa "Ensino Colaborativo entre os professores da Educação Especial e os professores do Ensino Comum: Entre propostas e práticas", com coleta de dados na EM Prof. Fauze Scaff Gattass Filho, informamos parecer favorável.

Ainda, para início do trabalho, é necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética em Pesquisa/CEP, proceder aos esclarecimentos sobre o projeto aos professores e às famílias dos discentes, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis legais dos alunos.

Depois da conclusão, que seja disponibilizada uma cópia do trabalho, segundo as normas da ABNT, preferencialmente encadernado, para compor o acervo da biblioteca desta Secretaria, a ser entregue na CEFOR.

Ressaltamos que as atividades deverão ser acompanhadas pela coordenação e/ou direção da escola a ser pesquisada, e para os acordos necessários, estabelecer contato com o diretor da escola a ser pesquisada.

Atenciosamente,



Elza Fernandes Orteltado  
Secretária Municipal de Educação

À Sra. Celi Correa Neres  
Coordenadora - Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação -  
UEMS  
- Campo Grande - MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: secretaria@semed.campogrande.ms.gov.br



bb8a92b90b880f38b28ab74fd7094e346c33d38f

## Anexo C – Autorização da Instituição Escolar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Comitê de Ética com Seres Humanos



### DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Luciene Nantes Martins e Cruz, diretora adjunta desta Instituição escolar, autorizo a realização da pesquisa intitulada **ENSINO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PROFESSORES DO ENSINO COMUM: ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS**, que tem como pesquisadora principal Dorismar Recaldes, que será a responsável pela coleta de dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da Escola Municipal Fauze Scaff Gattass Filho e terá a duração de 3 meses a contar de abril de 2019. O sigilo dos participantes e dados da escola serão preservados.

Campo Grande, 08 de Abril de 2019.

Luciene Nantes Martins e Cruz  
Diretora-Adjunta  
Decreto "PE" n. 44 de 08/01/2019  
**Diretora escolar**