

SANDY VARELA DE CHRISTO

**COENSINO/ENSINO COLABORATIVO/BIDOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: CONCEPÇÕES, POTENCIALIDADES E ENTRAVES NO CONTEXTO DA
PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes

**FLORIANÓPOLIS, SC
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Christo, Sandy Varela de
Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva
: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática /
Sandy Varela de Christo. -- 2019.
108 p.

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Ensino colaborativo/coensino/bidocência. 2. Educação
especial. 3. Educação inclusiva. I. Mendes, Geovana Mendonça
Lunardi . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

SANDY VARELA DE CHRISTO


Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre/a em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

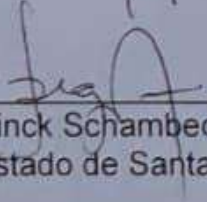
Florianópolis, 30 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:

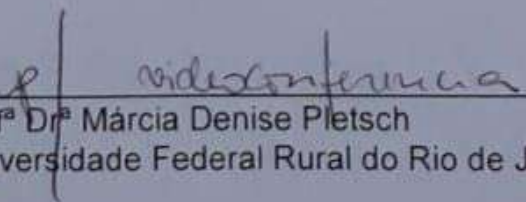
Presidente/a:


Profª Drª Ademilde Silveira Sartori
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:


Profª Drª Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:


Profª Drª Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Dedico esta dissertação para minha querida amiga, Lenir, que
foi estrela na terra e agora é uma estrela no céu.

AGRADECIMENTOS

Com o entendimento de que ninguém chega longe caminhando sozinho, é indispensável o agradecimento a todos que fizeram parte dessa caminhada e que participaram do meu crescimento como pessoa e como pesquisadora.

Primeiramente, gostaria de agradecer à Deus que permitiu que tudo isso acontecesse, renovando minha esperança e concebendo saúde e força para não desistir.

Aos meus pais, Lurdes Varela de Christo e Ari Ritter de Christo, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Em especial a minha mãe, a quem eu devo tudo, por ser meu exemplo de mulher forte e determinada e por sempre me incentivar a ser melhor e correr atrás dos meus objetivos e sonhos. À minha irmã, Camille Varela de Christo, que, mesmo não entendendo muito bem o que eu estava fazendo, me apoiou e torceu por mim em todos os momentos.

Ao meu namorado, Gyan Gabriel, pela ajuda nesses momentos finais, bem como a compreensão que teve quando precisei me dedicar exclusivamente a esta pesquisa. À família que ganhei com esse relacionamento, Marilza, Isolina, Tatiana, Eduardo, Andreza, Conrad, Bernardo e aos gêmeos mais lindos, Antônio e Cassiano, pelo incentivo, acolhimento, preocupação e pelos momentos de descontração.

À minha querida orientadora, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, pelos ensinamentos, orientações, confiança e pelas oportunidades fantásticas ao longo dos anos que estamos juntas. A você todo meu carinho e gratidão por me acompanhar durante seis anos, desde a iniciação científica até o mestrado. Obrigada pela paciência, compreensão, dedicação, orientações e por ter embarcado junto comigo nesta investigação. Minha eterna gratidão por ter feito parte do meu crescimento como pessoa e como pesquisadora.

A todos do grupo do Observatório de Práticas Escolares - OPE que proporcionaram momentos de trocas e aprendizado.

À CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa.

À rede municipal de Florianópolis, pela disponibilidade e por entender que o espaço escolar também é uma construção coletiva de conhecimento. À escola investigada por abrir as portas para nós em tantos momentos.

Aos professores que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e por contribuírem para esta investigação com suas experiências e concepções, bem como por entenderem a importância de dar visibilidade ao trabalho por eles desenvolvido.

Às professoras, Patrícia Braun, Carla Beatriz Valentini e Aliciene Fusca Machado Cordeiro, por participarem da qualificação desta pesquisa, contribuindo para avanços e aperfeiçoamentos.

Às professoras que aceitaram avaliar a versão final deste trabalho: Ademilde Silveira Sartori, Márcia Denise Pletsch e Regina Finck Schambeck, obrigada por aceitarem nosso convite e pela leitura atenciosa, pelas contribuições e por estarem presentes nesse momento final.

Às amigas queridas que a graduação me presenteou e que estão sempre torcendo por mim: Dariane Gonçalves, Elis Andrade, Isabela Santos, Lenir Santos, Nathália Andregtoni, Karolliny Petry e Yasmin Pires, com a presença de vocês nessa trajetória tudo foi mais leve e alegre.

Às minhas amigas de infância, Alice Karina do Santos e Letícia Viera, que ouviram minhas angustias, compreenderam a minha ausência e me apoiaram, e assim me deram forças para continuar.

A todos que, indireta ou diretamente, fizeram parte desse caminho, o meu muito obrigada!

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,
humanamente diferentes e totalmente livres.”

(Rosa Luxemburgo)

RESUMO

Este trabalho tem como temática o ensino colaborativo, coensino, bidocência, prática que une o professor da educação especial ao professor do ensino comum na divisão das responsabilidades de planejamento, de avaliação e de execução de atividades pedagógicas para um grupo heterogêneo de estudantes. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da linha Educação, Comunicação e Tecnologia, e vinculada a um projeto em rede: Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem, que envolveu a Universidade do Estado de Santa Catarina, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Universidade do Vale do Itajaí. Tivemos como objetivo geral analisar uma experiência de prática colaborativa entre professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala comum, a partir da percepção dos envolvidos, identificando potencialidades e entraves nesse processo. Com vistas a alcançar os objetivos propostos, realizamos um estudo exploratório em uma escola da Rede do Município de Florianópolis, com dados colhidos a partir de entrevista semiestruturada com professores do ensino regular e da educação especial. A pesquisa bibliográfica, que antecedeu e embasou este estudo exploratório, demonstrou que o ensino colaborativo tem chegado às escolas, na maioria das vezes, por meio da produção científica, proporcionando formação aos professores sobre mais esse suporte especializado. Já em relação aos dados encontrados nas entrevistas da pesquisa, percebemos que as professoras da educação especial, a partir de concepções sobre deficiência e suporte especializado, assim como das condições de trabalho, traduziram e interpretaram os documentos legais em ensino colaborativo, coensino, bidocência. No que tange aos professores da sala comum, os dados permitiram observar a existência da construção de uma compreensão sobre o trabalho colaborativo. Os relatos apontaram ainda que a prática colaborativa promoveu mudanças importantes em sala de aula, sendo uma delas o planejamento das aulas incluindo os estudantes público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Ensino colaborativo/coensino/bidocência. Educação especial. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This work has as its theme the collaborative teaching, co-teaching, bi-teaching, a practice that unites the special education teacher and the regular teacher in the division of the responsibilities of planning, evaluation, and execution of pedagogic activities for a heterogeneous group of students. This research was developed within the Education, Communication and Technology line of research, and is linked to a network project: Schooling of Students with Intellectual Disabilities: Public Policies, Cognitive Processes and Learning Assessment, which is joint project between the State University of Santa Catarina, Federal Rural University of Rio de Janeiro and the University of Vale do Itajaí. The main goal is to analyze the experience of collaborative practices between teachers of the Specialized Educational Service and teacher in a regular setting, stemming from the perception of those involved, identifying potentialities and obstacles in this process. In order to reach the proposed objectives, we conducted an exploratory study at a school in the Florianopolis Municipal Education Network, with data collected from a semi-structured interview with teachers of regular education and special education. The bibliographic research, which preceded and supported this exploratory study, showed that collaborative teaching has reached schools, mostly through scientific production, providing teachers with more specialized support. Regarding the data found in the research interviews, we noticed that the teachers of special education, based on conceptions about disability and specialized support, as well as working conditions, translated and interpreted the legal documents in collaborative teaching. With regard to the teachers of a regular setting, the data allowed to observe the existence of the construction of an understanding about the collaborative work. The reports also pointed out that the collaborative practice promoted important changes in the classroom, one of which is the planning of classes including the target audience of public education students.

Keywords: Collaborative teaching. Special education. Inclusive education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Estágios de colaboração	43
Quadro 2: Descrição dos fatores de sucesso do ensino colaborativo	45
Quadro 3: Artigos das bases de dados Scielo e Portal de Periódicos CAPES.....	48
Quadro 4: Categoria formação de professores por meio do ensino colaborativo	49
Quadro 5: Projetos de ensino colaborativo nas escolas.....	51
Quadro 6: Ações colaborativas.....	52
Quadro 7: Área e formação dos professores da sala comum.....	60
Quadro 8: Formação das professoras do AEE.....	61
Quadro 9: Dimensões contextuais que interferem na interpretação da política	70
Quadro 10: Conceitos chaves sobre o ensino colaborativo: perspectiva professores da sala comum	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição da produção científica a partir de 2011	30
Tabela 2: Pesquisas por regiões/universidades.....	30

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Fatores para o sucesso do ensino colaborativo	45
Figura 2: Fatores e habilidades pessoais para o sucesso do ensino colaborativo	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

NEAPI - Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão

OBEDUC – Observatório de Educação

OPE – Observatório de Práticas Escolares

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIVALI – Universidade do Vale de Itajaí

SUMÁRIO

1	ARGUMENTOS INICIAIS	25
2	CHECK-IN: AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS COMO PONTO DE PARTIDA	35
2.1	O QUE LEVAMOS EM NOSSAS BAGAGENS.....	35
2.1.1.	Educação Especial, Educação Inclusiva e Deficiência.	35
2.1.2	Ensino colaborativo, coensino, bidocência	39
2.1.3	O Ensino Colaborativo na produção científica atual: elementos para a análise .	47
3	PLANO DE VIAGEM: CAMINHO METODOLÓGICO, ESPAÇOS E SUJEITOS	55
3.1	QUEM E ONDE INVESTIGAR: CENÁRIOS, SUJEITOS.....	56
3.1.1	Organização da prática colaborativa na escola	58
3.1.2	Sujeitos da pesquisa.....	59
3.2	O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	61
4	OS ENCONTROS DA VIAGEM: AS EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE UM PERCURSO.....	65
4.1	MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO.....	65
4.2	CONCEPÇÕES, HABILIDADES E EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO	71
4.3	POTENCIALIDADES E ENTRAVES	76
5	PONTO DE CHEGADA: ARGUMENTOS FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A- QUADRO COM AS DISSERTAÇÕES E TESES (levantamento)	94
	APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A DIREÇÃO ESCOLAR	97
	APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES	98
	APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PROFESSOR DA SALA COMUM	100
	APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	102
	APÊNDICE F- QUADRO DE ANÁLISE	104
	ANEXO A- COMITÊ DE ÉTICA QUE APROVA O PROJETO “ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:	

POLÍTICAS PÚBLICAS, PROCESSOS COGNITIVOS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS”	106
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR NOVAS COLETAS NA ESCOLA.....	107

1 ARGUMENTOS INICIAIS

[...] não escrevo para convencê-los de nada (já lhes disse que a única coisa que tenho é uma pergunta) nem para lhes explicar nada (certamente não vou lhes dizer nada que não saibam), mas para ver se eu sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar sobretudo para que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo. (LARROSA, 2015, p. 125)

Este estudo investiga uma prática de colaboração¹ em escola regular da rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na qual professoras do Atendimento Educacional Especializado realizam um trabalho articulado com os professores da sala regular. Tal estudo fez parte de um projeto maior denominado: “Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem”. Essa pesquisa foi desenvolvida em rede, abrangendo pesquisadores de três programas de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, Universidade do Vale do Itajaí – Univali e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ com financiamento do Programa Observatório da Educação da CAPES², sob coordenação geral da Profa. Dra. Marcia Denise Pletsch (UFRRJ) e coordenações locais da Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC) e Profa. Dra. Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI).

A pesquisa no qual esse estudo está vinculado foi realizada em 10 municípios (sete no Rio de Janeiro e três em Santa Catarina) e mais uma instituição escolar, em nível federal, e teve como objetivo analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, especialmente, as que se referem ao ensino e à aprendizagem desses estudantes nas classes regulares (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), no Atendimento Educacional Especializado e ao seu desempenho nas avaliações nacionais em termos de rendimento escolar. O estudo objetiva, ainda, entre outros aspectos, examinar os caminhos percorridos por esses sujeitos na construção de conceitos científicos prioritariamente desenvolvidos no espaço formal de educação a partir da intervenção educacional. Também analisa aspectos relacionados à avaliação escolar e à participação dos alunos com deficiência intelectual em avaliações de larga escala (PLETSCH; MENDES; HOSTINS, 2016).

¹ As nomenclaturas, ensino colaborativo, bidocência e coensino foram usadas como sinônimos nesta pesquisa.

² Edital 049/2012/CAPES/INEP, financiado pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES).

O desdobramento desse projeto de pesquisa em Florianópolis, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UDESC, contou com a participação de três escolas, sendo duas municipais e uma federal. Dessa forma, a partir das ações da pesquisa no colégio federal tivemos um contato maior com a prática do ensino colaborativo, denominado pela escola por co-docência, a partir da qual o referido colégio organiza seu serviço de apoio a estudantes público-alvo da educação especial. Nesse serviço, em suma, os professores de educação especial colaboram com os professores de educação geral, em sala comum.

Diante do interesse de compreender essa prática, surgiu a primeira questão problema sobre essa temática, à qual buscamos responder no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desta pesquisadora, e cujo objetivo foi analisar as percepções e experiências das professoras sobre o ensino colaborativo nos Anos Iniciais. Realizamos entrevistas com professoras da sala comum e professoras da educação especial, procurando identificar as relações estabelecidas, o papel de cada professora no desenvolvimento da prática, bem como evidenciar se o ensino colaborativo auxilia (ou não) na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na escola regular.

Nessa pesquisa, tivemos a primeira aproximação com a temática e identificamos que a escola federal ainda está construindo uma cultura colaborativa em seu espaço escolar, ou seja, os profissionais ainda estão se adaptando e aprendendo a colaborar. Desse modo, foi possível perceber alguns sucessos e dificuldades dos profissionais envolvidos. Em relação aos sucessos, observamos que a partir da colaboração, as professoras realizaram trocas produtivas de conhecimento, de certa forma, contribuindo para a formação dessas profissionais. No entanto, identificamos que as professoras, no que tange à compreensão da prática colaborativa, ainda há um longo caminho a ser percorrido para uma realização cada vez mais colaborativa na escola. Por fim, destacamos a importância da redefinição de papéis dos professores, o que é difícil, pois é preciso desconstruir uma cultura profissional individualista que foi historicamente construída e por muito tempo reafirmada na cultura escolar.

Isto posto, a pesquisa de mestrado ora apresentada tem a intenção de continuar contribuindo para a produção científica sobre a temática e, assim como na pesquisa de TCC (CHRISTO, 2016), investiga o trabalho colaborativo entre professores da educação especial e da educação regular, porém, o recorte temático se dá em outro contexto escolar, em uma escola do Município de Florianópolis. Nesse contexto escolar, os professores propõem o ensino colaborativo, não a escola; o que será desenvolvido a seguir.

A educação especial, nas duas últimas décadas, teve mudanças estruturais e conceituais e foi por muito tempo um sistema paralelo ao sistema regular de ensino, voltado

para atender pessoas com deficiência. Tais instituições especiais foram importantes no seu tempo, pois instituições escolares da época eram incompletas e não atendiam a todos os estudantes. No entanto, na década de 1990, por meio de discussões e acordos mundiais, a educação especial passa a ter novas demandas e expectativas sociais por meio de sistemas menos segregados.

No Brasil, a partir da Lei Nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação especial passa a ser uma modalidade de educação escolar que deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial é descrita como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que “[...] disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.” (BRASIL, 2008, p.11).

Nesse contexto, a educação especial encontra-se em ressignificação, na medida em que agora ela passa a ser um serviço de apoio dentro das escolas regulares e não um sistema especializado à parte da educação regular. Logo, a educação especial passa a ser um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos que a escola deverá proporcionar para atender à diversidade de seus estudantes (GLAT; PLETSCH; FONTE, 2007). Assim, os documentos legais como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução n.º 04, de 2009, Decreto n.º 6.711, de 2011, dentre outros documentos, direcionaram o serviço de apoio da educação especial para as escolas regulares, dentro das quais o suporte especializado é oferecido pelo AEE. Em resumo, esse serviço acontece no contraturno da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação), nas salas de recursos multifuncionais. O mesmo é compreendido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados de maneira a complementar a formação de estudantes com deficiência e transtornos globais e a suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Consideramos de suma importância os avanços das políticas de inclusão desses estudantes nas escolas regulares, bem como a ressignificação da educação especial nas últimas décadas. No entanto, pesquisadores como Silva, Hostins e Mendes (2016) têm problematizado certas questões da política e dos documentos vigentes. Um dos pontos destaca que, ao mesmo tempo que a política amplia a educação especial pela diretriz da

transversalidade, ela atribui ao AEE um papel secundário dentro do processo de escolarização, ao caracterizar esse serviço como complementar (SILVA; HOSTINS; MENDES, 2016). Assim, as autoras indagam se a política, ao assumir essa posição, não estaria ampliando a lacuna existente entre o ensino regular e o ensino especializado, comprometendo, conseqüentemente, a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da política.

Desse modo, concordamos que um sistema de apoio baseado exclusivamente no AEE não só acomoda a diferença, mas reforça o distanciamento existente entre a educação especial e educação regular. Logo, a responsabilidade da escolarização do estudante público-alvo da educação especial incide sobre o professor do AEE, enquanto a escola pouco se modifica para acolher as diferenças de seus alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Consideramos que o AEE extraclasse é, por vezes, relevante e necessário, mas somente ele não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência em sala de aula. Em atenção a esse fato, pesquisas como as de Fontes (2013), Braun e Marin (2016), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), dentre outras, têm apontado para a importância do trabalho articulado da educação especial e da educação regular. O que demanda romper com a dicotomia existente entre o ensino especial e o regular, pois essa privilegia uma concepção estática de desenvolvimento humano, dividindo o processo de ensino e de aprendizagem em o ‘normal’ e o ‘especial’. No exercício de romper com essa dicotomia, esses e outros pesquisadores têm defendido o trabalho colaborativo nessas áreas. Nesse sentido, abordamos trabalhos colaborativos em uma abordagem social, por pressupor que a escola deve ser modificada. O foco deveria ser a qualificação do ensino em sala comum, local em que o estudante com deficiência passa maior parte de sua trajetória escolar. Isto posto, nessa prática, defende-se que quando o estudante com deficiência vai para a sala de aula comum, todos os recursos que favoreçam a sua escolarização devem ir junto, inclusive o professor de educação especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Como apresentamos até aqui, a temática abordada nesta pesquisa é o ensino colaborativo, termo vindo das palavras em inglês *co-teaching* e *collaborative teaching*, que são traduzidas para o português de diferentes formas. São elas: coensino, ensino colaborativo, bidocência, entre outros. O ensino colaborativo/coensino está inserido nas políticas de inclusão de países como os Estados Unidos da América (EUA), o Chile e a Alemanha, como podemos observar, respectivamente, nos trabalhos de Rojas e Cornejo (2014), Peterson (2006), Beyer (2004), que apresentam investigações sobre experiências com essas práticas e políticas nesses contextos. No Brasil, o ensino colaborativo tem, muitas vezes, chegado às

escolas por meio de pesquisas ou por influência delas, como observaremos, em seguida, a partir do levantamento de Teses e dissertações, bem como nos artigos no capítulo dois.

A prática de ensino colaborativo investigada, nesta pesquisa, foi a experiência de professoras da educação especial com professores da sala comum em uma escola do município de Florianópolis. Nesse contexto, as professoras de educação especial, além do AEE em sala multifuncional, a partir das condições de trabalho encontradas na escola, tiveram a iniciativa de realizar uma prática colaborativa com os professores da sala comum, realizando planejamento e avaliação conjunta e, quando necessário, realizaram práticas juntos, em sala comum. A partir desse cenário, obtivemos a seguinte problemática de pesquisa: **quais as concepções, potencialidades e entraves na experiência de ensino colaborativo vivenciada em uma escola da rede municipal de Florianópolis?**

Para responder ao problema de pesquisa proposto, traçamos como objetivo geral: analisar uma experiência de prática colaborativa entre professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala comum, de uma escola municipal de Florianópolis, a partir da percepção dos envolvidos, identificando potencialidades e entraves nesse processo. Para alcançar esse objetivo maior, elaboramos os seguintes objetivos específicos: a) ampliar a discussão sobre a prática colaborativa entre educação especial e educação regular afim de contribuir para as áreas de educação especial e educação inclusiva; e b) compreender os sentidos dados pelos docentes sobre o conceito de colaboração e as motivações para desenvolver experiências com essas características.

Em preparação para este estudo, realizamos um levantamento de teses e dissertações no portal de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a partir da qual realizamos um levantamento quantitativo de teses e dissertações sobre o tema. Para isso, utilizamos as seguintes palavras-chave: coensino, bidocência e ensino colaborativo (nessa última palavra-chave utilizamos a busca avançada para refinar os resultados). A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, obtivemos o total de vinte e sete trabalhos, retirando os que se repetiram nas diferentes palavras-chave e portais de busca. Assim, totalizaram vinte dissertações e sete teses, como organizamos na tabela:

Tabela 1: Distribuição da produção científica a partir de 2011

Ano/nível	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Mestrado	1	2	3	2	3	8	1
Doutorado	0	0	0	4	0	2	0
Total	1	3	3	6	3	10	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Verificamos que a distribuição das produções é bem irregular no decorrer dos anos, com destaque para as pesquisas em nível de mestrado, as quais são mais constantes do que as de doutorado, e para o número significativo de pesquisas no ano de 2016. Outro ponto importante, é que há uma concentração maior de pesquisas no Sudeste do país. No entanto, as regiões Sul, Centro-oeste e Nordeste, mesmo que em menor número, também apresentam pesquisas, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 2: Pesquisas por regiões/universidades

Região	Universidades	Total
Sudeste	Universidade de Uberaba	18
	Universidade Federal de São Carlos	
	Universidade Federal de Juiz de Fora	
	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita	
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	
	Universidade Federal de Uberlândia	
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	
	Universidade Federal Fluminense	
	Universidade Federal do Espírito Santo	
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	5
	Universidade Federal de Londrina	
Nordeste	Universidade do Estado da Bahia	2
	Universidade Federal de Alagoas	
Centro-oeste	Universidade Federal de Goiás	2

Fonte: Elaborada pela autora.

Já em relação à metodologia, identificamos que os tipos de pesquisas mais utilizados, segundo os procedimentos de coleta, são a pesquisa colaborativa, a participante, pesquisa-ação, ou até mesmo pesquisa-ação colaborativa, sendo essas metodologias em que o pesquisador tem uma participação significativa no campo. Essa escolha metodológica geralmente acontece porque é o pesquisador que leva o ensino colaborativo para a escola, tendo poucos casos em que a escola ou os professores propõem o ensino colaborativo, sem a influência de pesquisadores ou de universidades. A razão para essa ocorrência talvez esteja no fato de que os documentos legais dão enfoque ao suporte da educação especial em sala de aula multifuncional, mas não para o trabalho colaborativo em sala de aula comum. Pesquisas do tipo documental, bibliográfica e estudo de caso também aparecem, porém, com pouca frequência. Outro ponto é que, na maioria das pesquisas, os sujeitos são os professores, sejam eles da educação especial ou da sala de aula regular.

Em nossa busca encontramos trabalhos³ que abordam a colaboração entre áreas específicas, sendo esse o foco principal da pesquisa. Como por exemplo, a colaboração do intérprete de libras (CARVALHO, 2014), colaboração na educação infantil (SILVA, 2016), na aula de geografia (GODOY, 2015), química (MELO, 2013), matemática (BRETTAS, 2015) e educação física (PINTO, 2016; OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2015). Nessas pesquisas, a colaboração era com alguma área ou profissional específico e não de maneira geral.

Dentre os trabalhos, alguns focaram mais na formação dos professores, relativa tanto à educação regular como à educação especial. Essas pesquisas abordam como a prática do ensino colaborativo pode também ser uma estratégia de formação continuada ou em serviço, pois por meio da colaboração desses professores há a troca de conhecimentos e juntos aprendem na realização do planejamento, na prática e na avaliação dos estudantes. Assim, ao mesmo tempo em que esses professores contribuem para a escolarização dos estudantes com deficiência, a partir do ensino colaborativo, eles realizam trocas de saberes no cotidiano, o que favorece a formação desses profissionais. O trabalho de Rabelo (2012) aborda a temática nesse sentido. Já nas pesquisas de Vilaronga (2014), Toledo (2011) e Caramori (2014), além de trazerem essa discussão, apresentam programas de formação que trabalham com o ensino colaborativo. Desse modo, a partir dessas formações, a universidade leva para a escola o ensino colaborativo, fazendo com que os profissionais que lá atuam tenham conhecimento sobre ele, bem como a universidade realiza investigações sobre os sucessos e as possíveis falhas dessa prática.

³ Quadro com as produções na Apêndice A

Outros trabalhos trazem reflexões e análises sobre a temática, sendo elas sobre as políticas e práticas dos professores, como por exemplo, análise de políticas locais (NASCIMENTO, 2013) e de educação geral (CARVALHO, 2016; MATTIA, 2017), investigando os papéis dentro da prática do ensino colaborativo (ZERBATO, 2014; FREITAS 2013), bem como, também, buscando compreender o distanciamento dessas duas áreas (MOSCARDINI, 2016; CARVALHO, 2016). Há ainda uma pesquisa bibliográfica de levantamento sobre as práticas de ensino colaborativo a partir das pesquisas (CRIPPA, 2012).

De maneira geral, a pesquisa tem a intenção de dar visibilidade para o ensino colaborativo que por sua vez não é uma prática comum das escolas do Brasil. Todavia, o mais comum é o pesquisador levar para a escola, por meio de formações e por suas pesquisas, o ensino colaborativo. Em suma, boa parte dos trabalhos aponta aspectos positivos sobre a prática colaborativa, porém, salienta que esse trabalho é um processo adaptativo e que é preciso condições para realizá-lo, como tempo para o planejamento conjunto, formações e mudanças na política.

O presente estudo tem pontos comuns com as pesquisas levantadas e rapidamente resenhadas, no entanto, pesquisaremos uma prática realizada pelos professores em uma escola, o que se diferencia da maioria das pesquisas, pois não levaremos a prática para a escola, mas investigaremos algo que se desenvolve no ambiente escolar. Vale mencionar que, como os documentos legais acabam direcionando o AEE para um trabalho individualizado e com poucas articulações com a sala de aula, a presente pesquisa investiga uma outra interpretação dos professores sobre esses documentos, a partir da qual encontram aberturas para a realização de um novo suporte especializado na escola. Dessa maneira, aqui investigaremos um ensino colaborativo adaptado à realidade das escolas, das políticas e das condições de trabalhos dos professores.

Por fim, pesquisas que abordam essa temática são importantes para que os professores tenham o conhecimento sobre mais esse suporte especializado e possam realizá-lo sempre que possível, pois a colaboração se mostra essencial para a realização de práticas mais inclusivas em sala comum, como veremos no capítulo seguinte. Esse levantamento mostrou também que ainda há poucas pesquisas no Brasil sobre o tema, mas que, nos últimos anos, o número de pesquisas aumentou gradativamente, o que realça a importância e a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre tal temática. Em resumo, as pesquisas mostram que o ensino colaborativo é uma prática promissora para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, revelando o quanto ainda precisamos avançar na formação inicial e continuada para valorizar práticas colaborativas nas escolas. A ênfase recai na junção desses

dois profissionais, favorecendo as práticas inclusivas tanto quanto a formação continuada, uma vez que há muita troca quando há colaboração. Porém, salientam que esse trabalho é um processo adaptativo, e que é preciso condições para realizá-lo, como um tempo para o planejamento em conjunto, formações e mudanças na política.

Logo, para levar a efeito os objetivos desta pesquisa, cuja contextualização, contendo temática, problema e objetivos, acabamos de descrever neste primeiro capítulo, organizamos esta dissertação da seguinte maneira: no segundo capítulo, apresentaremos o nosso referencial teórico, nossas bagagens, que nos acompanharam nesta investigação; no terceiro capítulo, apresentaremos o nosso plano de viagem, no qual detalharemos a metodologia desta pesquisa, bem como apresentaremos os sujeitos, a escola e o trabalho colaborativo organizado pelas professoras da educação especial; já no quarto capítulo, apresentaremos nossa análise das entrevistas, desenvolvida a partir de três tópicos principais. Por fim, apresentaremos o ponto de chegada, capítulo no qual apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa apontando os principais achados.

2 CHECK-IN: AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS COMO PONTO DE PARTIDA

É certo que não só os alunos são diferentes, mas também os professores - e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A educação inclusiva dirige-se aos 'diferentes', isto é... a todos os alunos. E é ministrada por 'diferentes', isto é... por todos os professores. (David Rodrigues. 2006, p. 306)

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos teóricos que auxiliaram no entendimento dos conceitos base desta pesquisa sobre ensino colaborativo, coensino, bidocência, bem como o levantamento e a análise dos artigos científicos sobre a temática. Logo, nos subcapítulos seguintes, demonstraremos o que levamos em nossas bagagens para essa viagem investigativa sobre as contribuições, potencialidades e entraves do ensino colaborativo.

2.1 O QUE LEVAMOS EM NOSSAS BAGAGENS

A pesquisa nunca é desinteressada ou objetiva, segundo Allan e Slee (2008), pois sempre percebemos e interpretamos o mundo a partir das nossas vivências. Para esse autor, as bagagens que carregamos conosco no decorrer de uma investigação influenciam a maneira que olhamos o mundo e, conseqüentemente, o modo que encaramos o objeto de pesquisa. Nesse sentido, é importante situarmos o contexto do qual falamos e as nossas concepções sobre educação inclusiva, educação especial, deficiência, e de que ensino colaborativo estamos falando e ilustrar o mesmo na produção científica.

2.1.1. Educação Especial, Educação Inclusiva e Deficiência.

O excerto citado no início deste capítulo dá pistas do lugar teórico-conceitual e metodológico do qual estamos falando e do que acreditamos em relação à educação inclusiva e a educação especial. Nesse sentido, a lente que utilizamos para olhar o nosso objeto de estudo é a da perspectiva histórico-cultural, pautada nos estudos de Vygotski. Nessa ótica, a cultura é a categoria central para o desenvolvimento do ser humano, no entanto, não se desconsidera os fatores biológicos, ou seja, as características orgânicas. Desse modo, o bebê ao nascer possui apenas recursos biológicos, que podem ser considerados a base para o

processo de humanização. Apesar disso, é somente na convivência com seus pares que é possível que esse processo se concretize. Logo, metaforicamente, podemos falar de um duplo nascimento: o biológico e o cultural (CARNEIRO, 2008). Logo, os processos de construção psíquica da criança dependem do social, tanto pela herança genética (filogênese), como pela herança cultural (ontogêneses). Com isso, a apropriação da cultura passa inevitavelmente pelo outro.

Mesmo a cultura sendo essencial para o nosso desenvolvimento humano não quer dizer que seremos passivamente moldados por ela, pelo contrário, há interação no processo. É por meio dessa interação que nos construímos como seres humanos. A essência dessa perspectiva é “[...] que, sem reduzir o ser humano às determinações sociais e ao mesmo tempo considerando as características orgânicas como base imprescindível, conclui que a gênese de sua contribuição é histórico-cultural” (CARNEIRO, 2008).

Em relação à deficiência, Vygotski defende que o desenvolvimento dessas crianças é o mesmo das ditas “normais”, apenas com alteração na estrutura do seu desenvolvimento. Por isso, o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está condicionado pela deficiência de modo primário (biológico), mas sim secundário (cultura/social). A deficiência secundária representa a conexão mais fraca de toda cadeia de sintomas da criança com deficiência, portanto, é para esse ponto que devem ser dirigidos todos os esforços da educação, a fim de romper esse elo frágil (VYGOTSKI, 1997). Além disso, para Vygotski (1997) toda criança em seu desenvolvimento apresentará particularidades qualitativas; em outras palavras apresentará uma estrutura específica de seu organismo e de sua personalidade, de igual maneira a criança com deficiência apresentará um desenvolvimento qualitativo, distinto e particular. Dessa forma é

[...] a partir das significações, atribuídas inicialmente pelo outro e, mais tarde, internalizada pelo próprio sujeito, no seu contexto, que cada um se constitui de uma maneira singular. Nessa perspectiva, não se pode mais aceitar que se reduzam os sujeitos a algumas peculiaridades presentes em sua trajetória de desenvolvimento, tais como a deficiência física, mental, auditiva, visual e tantas outras caracterizações. Porque é a atribuição de significados a essa peculiaridade que vai constituir esse sujeito, que continuará tendo suas características orgânicas, mas que definirá, sempre na relação com o outro, uma maneira singular de ser e de estar no mundo. (CARNEIRO, 2008, p. 33)

Portanto, entendemos que todas as pessoas aprendem de maneira particular em ritmos diferentes, dependendo da sua relação com o saber, sua personalidade e história pessoal, que não é igual a nenhuma outra. Por isso, é necessário compreender que todos os estudantes têm

uma maneira particular de lidar e adquirir conhecimentos e que isso não é algo particular dos estudantes público-alvo da educação especial; no entanto, muitas vezes, isso fica quase restrito a esse público.

Com vistas a complementar a perspectiva histórico-cultural, seguimos também a abordagem dos direitos humanos, pois essa leva em consideração aspectos do ambiente particular, mas enfoca fatores sistêmicos externos que podem garantir que alguns grupos de pessoas possam ter participação igual na sociedade. Assim, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), à medida que os direitos avançam as desigualdades diminuem e, consequentemente, reduzem-se as desvantagens econômicas e sociais, sendo essa uma forma de combater a discriminação contra pessoas com deficiência, por exemplo. Por esse motivo a sociedade deve oferecer:

[...] suportes, apoios e dispositivos que permitam a integração econômica e social, a autodeterminação, e que garantam os direitos legais e sociais para pessoas com deficiência. O foco de toda ação estaria: 1) nas deficiências da própria sociedade; 2) no suporte humano diversificado; e 3) no empoderamento de indivíduos em situação de desvantagem. (MENDES; VIRALONGA; ZEBATO, 2014, p. 23)

Já em relação à educação escolar, historicamente, percebemos que ela sempre foi excludente e privilegiou, em diferentes épocas, somente um setor da sociedade. Dessa forma, nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, pelo contrário, sempre se julgou quem mereceria receber uma educação escolar. Por esse motivo, uma escola que acolha a todos sem exceção (mulheres, homens, pobres, ricos, deficientes, negros etc.) é uma proposição que traz implícito um pensamento atual e novo em nossa sociedade. Assim, nas últimas décadas, em função de novas expectativas e demandas sociais, profissionais da educação têm pensado em uma escola com alternativas menos segregadoras, ou seja, uma escola que acolha toda a diversidade humana. Isso posto, a educação inclusiva pode ser considerada “[...] uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização.” (GLAT; PLESTCH; FONTES, 2007, p. 344). Em consonância com esse pensamento, para Freitas (2015), a escola inclusiva deve ser uma instituição que vê seu aperfeiçoamento por meio do processo de inclusão e não um território que se revela invadido e inviabilizado pela presença de corpos e mentes fora do padrão.

Outro ponto a ser considerado, é a não redução da educação inclusiva ao público-alvo da educação especial, resistindo à contenção da educação inclusiva a um interesse limitado de

garantia de educação regular para esse público (SLEE, 2013); ou seja, a exclusão de sujeitos com deficiência é apenas um dos itens na ampla agenda da pesquisa da educação inclusiva. Portanto, “o objetivo da educação inclusiva deve ser uma interrogação mais ampla da economia política da educação escolar como uma plataforma para a reconstrução congruente com os desafios de novos tempos na educação.” (SLEE, 2013, p.120).

Em relação ao serviço da educação especial, sabemos que esse foi, por muito tempo, um sistema à parte da escola regular, mas a partir de acordos e referenciais mundiais, como a declaração de Salamanca (1994)⁴, que pode ser considerada como um marco para a educação especial e para a educação regular, uma vez que aborda a inclusão de estudantes com deficiência e com necessidades especiais e direciona o serviço da educação especial para as escolas regulares, bem como, salienta que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada para às necessidades das crianças, ao invés de adaptar a criança às condições escolares, respeitando seu ritmo (UNESCO, 1994), ou seja, a escola deve mudar para receber a diversidade de seus estudantes.

Por meio disso, a educação especial passa por mudanças estruturais e conceituais, uma vez que torna-se um suporte que apresenta recursos, metodologias e conhecimentos, sendo esses materiais, pedagógicos e humanos, que deverão estar nas escolas regulares para atender à diversidade de seus estudantes. Vale destacar, em consonância com Plestch (2014), que compreendemos a educação especial como uma área de conhecimento que visa desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento de pessoas com alguma necessidade específica.

Levando todos esses pontos em consideração, precisamos deixar claro aqui que defendemos uma escola inclusiva e que acolha toda a diversidade humana, porém com a ressalva de que essa pesquisa não aborda a educação inclusiva de maneira geral, pois nosso foco é a inserção e aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares, ou seja, apenas um ponto da ampla agenda da educação inclusiva. Nesse sentido, esta pesquisa pretendeu contribuir para o campo da educação especial, trazendo à tona a discussão de mais uma das possibilidades de suporte da educação especial: o ensino colaborativo, sobre o qual discutiremos em seguida.

⁴ Discurso da educação inclusiva tem destaque mundialmente a partir desse documento que reforça o direito de todas as crianças à educação, proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos, bem como, fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

2.1.2 Ensino colaborativo, coensino, bidocência

No Brasil, na década de 1990, as discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares são levadas a efeito por influência de pautas internacionais sobre o tema, como abordamos anteriormente. Desse modo, a educação especial passa por mudanças e aos poucos é inserida dentro do contexto escolar comum. Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece inicialmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988) como um meio para efetivar a educação de estudantes com deficiência. Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação especial é entendida como uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na escola regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Resolução n.º 04, de 2009, Decreto n.º 6.711, de 2011, dentre outros documentos, o serviço da educação especial é direcionado às escolas regulares, dentro das quais o suporte especializado é oferecido pelo AEE. Esse suporte é ofertado no contraturno da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, nas salas de recursos multifuncionais, e é compreendido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados de maneira a complementar a formação de estudantes com deficiência e transtornos globais e a suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Alguns autores problematizam essa política, como Silva, Hostins e Mendes (2017), ao indagar sobre as possibilidades de, na prática, essas orientações das políticas, no lugar de garantirem a transversalidade, ampliarem a divisão entre o serviço regular e o ensino especializado, e de comprometerem a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da política. Já para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), esse documento parece privilegiar determinados aspectos da legislação em detrimento de outros, como é o caso do investimento para a atuação dos professores especializados nas salas de recursos multifuncionais.

No entanto, consideramos que o Brasil teve avanços consideráveis no que se refere a políticas de inclusão referentes ao acesso, recursos e organização de serviço de apoio de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Apesar disso, precisamos nos questionar sobre a prática do AEE a partir dessas normativas: esses estudantes estão tendo acesso ao conhecimento? Os professores da sala comum percebem sua responsabilidade sobre a aprendizagem desses estudantes? Os recursos do AEE chegam na sala comum? Nesse ponto

de vista, segundo Capellini e Mendes (2008), evoluímos em concepções teóricas, mas pouco avançamos na prática, pois pouco modificamos a escola tradicional e essas novas concepções não foram apropriadas efetivamente nas formações de novos professores. Desse modo, “mudam-se os nomes das propostas, mas não o fazer” (CAPELLINI; MENDES, 2008, p.104)

Em vista desses argumentos e questionamentos, alguns pesquisadores já se mostram contrários a um sistema de apoio baseado exclusivamente no AEE, pesquisas como as de Fontes (2013), Braun e Marin (2016), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), dentre outras, têm apontado para a importância do trabalho articulado da educação especial e da educação geral. Entendemos que um serviço de suporte baseado somente no AEE, dentro da sala multifuncional, só acomoda a diferença e reforça o distanciamento existente entre a educação especial e a educação geral. Logo, a responsabilidade da escolarização do estudante público-alvo da educação especial incide sobre o professor do AEE, enquanto a escola pouco se modifica para acolher as diferenças de seus alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Consideramos que o AEE extraclasse é, por vezes, relevante e necessário, mas somente ele não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência em sala de aula.

Em termos de políticas educacionais, a colaboração entre esses professores, da educação especial e educação geral, é orientada, mesmo que timidamente, na resolução nº 4/2009 do CNE/CEB, a qual estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, indicando no art. 13 as atribuições do professor de AEE, sendo uma delas “estabelecer articulação com o professor de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (BRASIL, 2009, p. 3). Ainda nesse documento, em relação ao AEE

[...] é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2)

A resolução diz que o AEE deve ser realizado *prioritariamente* nas salas de recursos e não *exclusivamente* nas salas de recursos. No entanto, as práticas dos professores de educação especial, geralmente, se concentram nas salas multifuncionais, como se não houvesse outras alternativas a esse trabalho (BRAUN e MARIN, 2016). Já na Resolução nº 2 do CNE/CEB

(BRASIL, 2001), no art. 8, inciso IV, que dispõe sobre os serviços de apoio do professor de educação especial, está prevista a atuação colaborativa do professor especializado em sala comum. Mesmo o documento não especificando como deve ser esse suporte, ~~ele~~ menciona que a colaboração também pode ser realizada em sala comum. Por fim, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), quando essa dispõe sobre a formação dos professores:

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 centros 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, 2008a, p. 17, grifo nosso).

Não iremos aprofundar a discussão sobre a formação dos profissionais de educação especial, mas, a partir desse documento, percebemos que a formação desse profissional também deverá abordar sobre questões da docência, além dos conhecimentos específicos na área. Constatamos que o documento também dispõe sobre a atuação em salas de aula comum, e, nesse ponto, identificamos mais uma abertura da política para um suporte com ênfase na sala de aula comum, abrindo mais um espaço para que o professor de educação especial possa ~~de~~ atuar. Portanto, mesmo os documentos legais priorizando o AEE como serviço de apoio da educação especial, encontramos nas legislações aberturas para realização de ensino colaborativo/coensino/bidocência. Assim, o trabalho do professor de AEE não precisa ser predominante na sala multifuncional, mas pode ser direcionado, também, para a sala comum com um trabalho concatenado com o professor de sala comum.

Em vista disso, o ensino colaborativo aparece como uma alternativa ao trabalho nas salas multifuncionais ou uma outra possibilidade de suporte aos estudantes público-alvo da educação especial. A colaboração abordada nesta pesquisa é especificamente entre os professores de sala de aula comum, que variam entre professores de educação geral (anos iniciais) e de área específica (história, geografia, matemática, português, educação física, artes, ciências naturais e sociais) com o professor de educação especial que, na maioria das vezes, é o professor do AEE. O trabalho em conjunto entre esses professores é denominado de muitas formas, como: ensino colaborativo, coensino, codocência, bidocência, corregência entre outros. Mesmo com a variação de nomenclaturas, o significado é o mesmo, o trabalho colegiado do professor de educação especial com o professor que atua na sala comum. Esse

trabalho colaborativo requer o compartilhamento de responsabilidades, planejamento, instrução e avaliação para qualificar a aprendizagem de todos os estudantes (GATELY; GATELY, 2001).

Além disso, na colaboração, ao trabalharem juntos, os professores se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo uma relação que tende a ignorar a hierarquização, mas valorizar a liderança compartilhada, a confiança mútua e as corresponsabilidades pelas ações (DAMIANI, 2008). Da mesma maneira, o coensino proporciona a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a prática, pois possibilita às/aos docentes trocas de saberes e experiências (VIRALONGA; MENDES; ZERBATO, 2016). Essas interações proporcionam um ambiente rico de aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para os professores como para os alunos.

Esse tipo de suporte não é centrado no estudante público-alvo da educação especial, pois se centra na prática dos professores, tanto o especializado como o da sala comum, fazendo com que mudem sua maneira de ver, planejar, lecionar e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes. Nesse sentido, não é o estudante que tem de se adaptar ao ambiente escolar, mas sim a escola que precisará ser modificada para atender às diferenças de seu público. Por esse ângulo, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), essa proposta é baseada na abordagem social, a qual pressupõe a qualificação do ensino comum e a modificação da escola, local em que o estudante público-alvo passa a maior parte de sua jornada escolar. Dessa forma,

[...] se o ensino da classe comum não responder às necessidades desse aluno e pouco favorecer a sua participação e aprendizagem, não adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado do aluno com deficiência, e não da escola. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26)

Sobre o trabalho colaborativo entre professores nas escolas, sabemos que não é uma prática fácil e normal, pois a profissão docente por muito tempo assume um trabalho solitário na escola e na sala de aula. A cultura do isolamento, denominada por Imbernón (2010) de “celularismo” escolar, gerou lutas internas, falta de solidariedade, aparecimento de padrões de trabalho, por vezes egoístas e competitivos, que favorecem um contínuo pensar solitário e a realização de coisas “à minha maneira” (IMBERNÓN, 2010). E mesmo com os momentos coletivos nas escolas, como reuniões, conselhos didáticos e formações, sempre chegará o momento em que o professor se encontrará sozinho na frente dos seus alunos. E é nesse

momento que despertam os medos, os preconceitos, as cegueiras e os limites (PERRENOUD, 1996).

Diante disso, o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e fundamental para melhorar o trabalho dos professores, a organização das escolas e a aprendizagem dos estudantes. Todavia, Perrenoud (1996) salienta que o trabalho em equipe não é um remédio milagroso, pois exige um grande esforço de abertura, de questionamento, de paciência e de escuta, ou seja, não é algo que acontece de um dia para o outro. O trabalho em equipe não é fácil para a maioria dos professores, já que a cooperação (terminologia utilizada por Perrenoud)

[...] não é uma tecnologia nem uma metodologia. Ele afeta o que existe de mais profundo em cada um, sua relação consigo mesmo, e com o outro, o medo de ser crucificado ou devorado, a confiança, a dependência, a autonomia, o gosto pelo poder, o desejo de ser aceito, reconhecido, estimado, a necessidade de solidão e necessidade contrária de fusão em um grupo. (PERRENOUD, 1996, p. 201)

Mesmo sendo um trabalho difícil, é importante que nos esforcemos em realizá-lo, pois a “colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 65). Para realizar esse trabalho cooperativo na escola, Perrenoud (1996) propõem dois mecanismos: criar estruturas que convidem à progressiva cooperação e trabalhar com as identidades e culturas profissionais no contexto de formação (inicial e continuada).

Como já mencionamos, o trabalho coletivo não é uma prática fácil e que acontece rapidamente, ele é um processo. Os professores precisam aprender a trabalhar em conjunto, desmistificar essa prática e perder medos. Portanto, durante a efetivação da prática, segundo Gataly e Gataly (2001), os professores passam por estágios/etapas de colaboração, categorizados em: estágio inicial, estágio de comprometimento e estágio colaborativo. Explicitamos cada um dos estágios no quadro a seguir:

Quadro 1-Estágios de colaboração

Inicial	A comunicação é superficial, formal e infrequente. Ainda enfrentam limites para uma construção de relação profissional. Professores da sala comum podem ter sentimentos de intrusão e invasão e os professores de educação especial podem se sentir desconfortáveis e excluídos. Há um risco de a relação ficar estagnada nesse estágio.
	O comprometimento permeia esse estágio, portanto começam

Comprometimento	acontecer trocas, interações e o professor de educação especial começa a ter um papel mais ativo. A comunicação é mais frequente, aberta e interativa. Os professores começam a confiar um no outro o que é ponto chave do último estágio.
Colaboração	Há comunicação e interação mais aberta e um alto grau de conforto são vivenciados pelos professores, alunos e visitantes. Os professores trabalham juntos e complementam-se.

Fonte: Quadro organizado pela autora com base em Gataly e Gataly, 2001

Perrenoud (2001) também distingue o trabalho em equipe em três estágios: pseudo-equipes, equipes *lato sensu*, equipes *stricto sensu*. As pseudo-equipes são construídas por obrigação, ou seja, para cumprir algum crédito ou espaços suplementares ou por forças de algum professor especialista. Já nas equipes *lato sensu*, há um limite no intercâmbio sobre as ideias ou as práticas de cada um. Nessas equipes, os membros se ajudam estimulando a coragem, a vontade, as pistas e as ajudas. Por fim, as equipes *Stricto sensu* são formadas por profissionais que, realmente, agem em conjunto, o que vai além dos arranjos materiais ou das práticas de intercâmbio. Assim, constituem um sistema de ação coletivo, cada uma delas renuncia, voluntariamente, a uma parte de sua autonomia.

Por meio da apresentação dos diferentes estágios de colaboração, percebemos que aprenderemos a colaborar na ação. As representações e os estágios evoluem conforme a experiência. É preciso ter oportunidade de vivê-la, de refletir sobre ela e de falar dela. E assim, extrair aprendizados e de superar reações violentas de rejeição ou defesa (PERRENOUD, 1996). Logo, precisamos também perceber quando a colaboração é necessária, pois nem sempre ela será. O trabalho em conjunto, por vezes, é mais lento do que o diálogo interno, por isso é importante entender a colaboração como uma ferramenta e saber discernir quando for necessário usá-la.

Em relação aos fatores que ajudam a colaboração dos professores, Argueles, Hughe e Schumm (2000 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), com base em uma experiência na Florida, nos Estados Unidos da América, destacam sete fatores para o sucesso do ensino colaborativo, partindo de experiências vividas pelos professores (professores de educação especial, sala comum e direção escolar), como ilustrado na figura 1:

Figura 1: Fatores para o sucesso do ensino colaborativo



Fonte: Argules, Hughes e Schumm (2000 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Para descrever cada um desses eixos, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 2: Descrição dos fatores de sucesso do ensino colaborativo

Tempo de planejamento em comum	É importante um tempo de planejamento e avaliação em conjunto, para conversar sobre as aulas, compartilhar ideias, refletir sobre a aprendizagem dos estudantes. É nesse momento em que idealizam, avaliam, definem responsabilidades de trabalho.
Flexibilidade	Ambos os professores têm que ser flexíveis para vivenciar essa prática, respeitando as individualidades e os estilos pessoais de ensino.

Correr riscos	Para vivenciar esse desafio conjunto, é necessário se arriscar em realizar novas metodologias e atividades.
Definições de papéis	Os dois professores devem ter igual importância quando realizam um trabalho em colaboração. Porém, definir papéis que cada um terá no ensino ajuda a evitar discórdia e igual responsabilidade nas conquistas dos estudantes.
Compatibilidade	É preciso que os profissionais conversem para chegar a uma proposta comum, pois os professores muitas vezes apresentam filosofias e metodologias diferentes.
Habilidade de comunicação	Dificuldades podem surgir nesse processo de colaboração, por isso é importante o diálogo, saber ouvir e falar até que ambos cheguem a uma proposta comum.
Suporte administrativo	A direção é a chave essencial no processo de implementação e na superação de obstáculos relacionados ao ensino colaborativo.

Fonte: Argules, Hughes e Schumm (2000 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Como podemos observar na figura 1 e no quadro 1, há alguns fatores que são importantes para a prática do ensino colaborativo, como o suporte administrativo, o planejamento em conjunto e o diálogo recorrente entre os professores para ajustar e rever ações. Um dos pontos não mencionado antes, mas considerado por nós importante, é a discussão sobre o trabalho articulado nas formações iniciais e continuadas de professores, para que esses consigam enxergar essa outra possibilidade de trabalho. Sabemos que a realidade dos professores brasileiros, com atuação em muitas escolas e, muitas vezes, com reduzido tempo para formações e planejamentos em sua carga horária. Nesse sentido, não há tempo hábil para refletir sobre sua prática, agem sem saber o porquê e, às vezes, sem saber onde irão chegar. Assim, vivem um dar aulas desenfreado com obrigações a cumprir, embutido em uma rotina cética e estática (CAPELLINI; MENDES, 2008)

No entanto, neste estudo, pesquisamos uma escola em que as professoras de educação especial realizaram o trabalho colaborativo com os professores da sala comum, mas dentro de um contexto favorável para essa realização, o qual facultava a concentração no trabalho, uma vez que atuavam somente em uma escola, bem como, os professores da sala comum tinham

tempo para o planejamento em conjunto, por meio da hora atividade prevista pelo município (aprofundaremos isso adiante). Sabemos que essa não é a realidade de outras escolas do próprio município, muito menos de todo Brasil, por isso é importante que se dê mais ênfase a essa possibilidade de trabalho nos documentos legais sobre a educação especial.

Desse modo, o ensino colaborativo é uma prática desafiadora que surge como um novo suporte ao público-alvo da educação especial com foco na sala de aula comum, implicando na redefinição dos papéis do professor da sala comum e do professor de educação especial. O coensino proporciona aos professores ambientes ricos de aprendizagem e trocas de conhecimentos favorecendo, igualmente, todos os estudantes. No entanto,

O caminho é longo e difícil. Além das resistências bastante racionais a um trabalho de equipe tão exigente (perda de tempo, indefinição na partilha das responsabilidades didáticas, perda de uma parte de identidade no trabalho), é preciso também contar com o medo do outro, de seu olhar, de seu julgamento, de seu poder, o medo do conflito, o medo de perder o controle da relação pedagógica. (PERRENOUD, 1996, p. 188)

Em suma, o ensino colaborativo é uma ferramenta que tira os professores, muitas vezes, de suas zonas de conforto para trabalhar em conjunto e cumprir objetivos comuns. E isso não é fácil ou confortável, e eles nem sempre gostam da experiência. No entanto, a escola possui um objetivo que não deve ser esquecido, e o ensino colaborativo não tem que ser bom ou fácil para os professores. Isso tem que ser bom, principalmente, para os alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

2.1.3 O Ensino Colaborativo na produção científica atual: elementos para a análise

Apresentaremos, neste subcapítulo, o levantamento que realizamos dos artigos científicos, por meio da pesquisa bibliográfica, definida por Gil (2010) como investigações que tenham como base materiais já publicados, sejam eles impressos ou disponibilizados pela internet, tomando as palavras-chave: ensino colaborativo/ coensino / bidocência. A busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES/MEC e na plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Em relação ao critério de seleção dos artigos, no momento da busca, lemos os resumos e selecionamos somente os que abordavam a temática ensino colaborativo relacionado à inclusão escolar, ou seja, pesquisas que tinham como objeto de estudo a colaboração da educação especial na sala comum.

Na base de dados *Scielo*, utilizamos o operador lógico AND e as palavras-chave ensino colaborativo e inclusão, entre aspas duplas (“ensino colaborativo AND inclusão”) e encontramos sete artigos, sendo que somente dois desses trabalhos tratavam sobre o tema pesquisado. Já com a palavra-chave “coensino”, encontramos o total de três trabalhos, e selecionamos dois, com a palavra-chave “bidocência”, não obtivemos nenhum resultado.

Realizamos o mesmo procedimento no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, utilizando cada uma das palavras-chave. Com “ensino colaborativo AND inclusão”, obtivemos o resultado de duzentos e vinte e dois trabalhos. Após análise prévia, encontramos oito trabalhos que abordavam o tema na delimitação estabelecida para este estudo. Já com a palavra-chave “coensino”, localizamos três trabalhos, porém somente um deles era sobre a temática pesquisada. Por fim, com a palavra-chave ‘bidocência’ obtivemos o total de cinco trabalhos, todavia, com a delimitação temática requerida, selecionamos somente dois.

Após análise geral dos dados, excluímos os artigos que se repetiam na busca com as diferentes palavras-chave nas duas plataformas de busca e obtivemos o total de dez artigos científicos, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3: Artigos das bases de dados *Scielo* e Portal de Periódicos CAPES

Título	Referência	Periódico
Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	TOLEDO; VITALIANO, 2012.	SCIELO
O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil	DAVID; CAPELLINI, 2014.	CAPES
Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile	ROJAS; CORNEJO, 2014.	SCIELO
Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação	CABRAL Et al. 2014.	CAPES
Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores	VILARONGA; MENDES, 2014.	SCIELO (2)
Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:	COSTAS; HONNEF,	CAPES

Implicações para o Trabalho Docente articulado no Ensino Médio Tecnológico	2015.	
O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente	VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016.	CAPES (2)
A Bidocência como uma proposta inclusiva	PINHEIRO; MASCARO, 2016.	CAPES (2)
Assessoria para inclusão na formação profissional	PINHEIRO; MASCARO, 2016	CAPES
Iniciação à docência na educação especial	CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora.

Desses dez trabalhos, nove são do território brasileiro e um proveniente do Chile. As pesquisas brasileiras se concentram em instituições do Sudeste e do Sul do país, sendo seis da região Sudeste do Brasil e quatro na região Sul. A vinculação dos pesquisadores varia entre poucas universidades, a saber, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), origem de quatro artigos selecionados. No que diz respeito aos anos das publicações, foram mais recorrentes as pesquisas nos anos de 2014 e 2016, tendo quatro pesquisas em cada ano citado, o que mostra a atualidade desta temática.

No segundo momento dessa análise, com base no *corpus* empírico, destacado anteriormente, analisamos os artigos, estabelecendo categorias que apontam para três eixos: Formação de professores por meio do ensino colaborativo; Projetos de ensino colaborativo nas escolas; Ações colaborativas na escola.

No primeiro eixo, relacionado à formação de professores, encontramos quatro trabalhos, como mostra o quadro 2:

Quadro 4: Categoria formação de professores por meio do ensino colaborativo

Título	Referência
Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	TOLEDO; VITALIANO, 2012.
Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de	CABRAL et al. 2014.

aproximação	
Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores	VILARONGA; MENDES, 2014.
O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente	VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No trabalho de Toledo e Vitaliano (2012), os pesquisadores trabalham em parceria com o professor da sala de aula comum, fazendo-o refletir sobre sua prática a partir dos questionamentos e informações levadas pelos pesquisadores. No mesmo caminho, a pesquisa de Cabral et al (2014) leva para a escola a proposta de ensino colaborativo. Nesse contexto, o pesquisador trabalha junto com o professor de sala comum fornecendo, de certa maneira, uma formação sobre a prática do ensino colaborativo.

Em relação à metodologia científica de ambos os trabalhos, os autores Toledo e Vitaliano (2012) utilizam a pesquisa colaborativa; já na investigação de Cabral et al (2014), foi escolhida a pesquisa-ação colaborativa. Esses tipos de pesquisas, ao mesmo tempo que contribuem para o campo científico, realizam formação com os professores envolvidos na pesquisa de campo.

O trabalho de Vilaronga e Mendes (2014) tem como objeto de estudo um curso de formação de professores elaborado pelas autoras durante a pesquisa de doutorado, o qual teve o objetivo de ampliar o conhecimento de coensino para professores da educação especial que atuam na rede regular de ensino. Dentro desse contexto, elas analisam experiências práticas vividas pelos professores que participaram da formação supracitada. Nas conclusões do artigo, as pesquisadoras nos informam que, a partir do curso de formação, a proposta de ensino colaborativo foi fortalecida no município de São Carlos/SP, passando a integrar o Plano Municipal de Educação nos próximos dez anos. O trabalho de Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) é um aprofundamento do trabalho de Vilaronga e Mendes (2014). Nesse trabalho elas analisam somente um caso de colaboração.

Nesses dois trabalhos, a metodologia empregada é pesquisa-ação, com a justificativa de que essa leva para o campo de pesquisa ideias práticas para causar impacto no contexto e nos participantes da pesquisa, tendo também como objetivo levantar problemas práticos que se pretende melhorar e resolver (VILARONGA; MENDES, 2014). Portanto, é bastante

interessante perceber que, além da temática “colaboração”, as próprias pesquisas são conduzidas optando por metodologias ativas que reconfiguram a posição pesquisador/pesquisado. Tais aspectos, apontam para o ineditismo não só da temática no cotidiano das escolas, mas para a necessidade de construção de desenhos metodológicos que possibilitem a investigação da própria temática.

No eixo 2, projetos que levam para a escola o ensino colaborativo, temos três trabalhos, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 5: Projetos de ensino colaborativo nas escolas

Título	Referência
Assessoria para a inclusão na formação profissional	PINHEIRO e MASCARO (2016a).
A bidocência como uma proposta inclusiva	PINHEIRO e MASCARO (2016b).
Iniciação à docência na Educação Especial	CASTRO e BRIDI (2016).
Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile	ROJAS e CORNEJO (2014)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse eixo, agrupamos os trabalhos que apresentam projetos dos pesquisadores no ambiente escolar. Assim, o trabalho de Castro e Bridi (2016) tem como objeto de estudo diários de campo de quatorze bolsistas de iniciação à docência, com o objetivo de produzir reflexões acerca das experiências de ensino colaborativo. Desse modo, essa pesquisa também tem como um dos objetivos favorecer a implementação de parcerias colaborativas entre o ensino regular e a educação especial.

Na pesquisa de Pinheiro e Mascaro (2016a) é apresentado o Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão (NEAPI). Esse núcleo fornece formação continuada e assessoramento técnico para professores especialistas em educação especial que atuam no AEE, além de acolher várias ações e projetos, como a bidocência. Nesse contexto, o professor de educação especial, assessorado pelo NEAPI, atua junto com o professor regular.

Já o trabalho de Pinheiro e Mascaro (2016b) teve como objetivo apresentar o projeto de bidocência que envolve o NEAPI e uma escola de Ensino Fundamental, com foco na

deficiência intelectual. Nesse trabalho, as professoras especialistas atuavam diretamente na sala comum, compartilhando a docência com o professor dos anos iniciais. Os pesquisadores ainda afirmam que, com essa prática, houve significativas conquistas para os estudantes com deficiência intelectual. Por fim, os pesquisadores concluem o estudo desejando que os resultados do projeto possam contribuir para a elaboração de diretrizes para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual.

Os pesquisadores chilenos Rojas e Cornejo (2014) abordam uma experiência do país com a prática do trabalho colaborativo. A pesquisa se dá na comunidade de Tomé, no Chile, com o propósito de desvelar a percepção dos professores (educação regular e especial) sobre o trabalho colaborativo no contexto de programas de integração escolar. Os resultados sinalizam que existem graus de colaboração entre os professores. Também aparecem concepções tradicionais e discriminatórias entre as modalidades de educação regular e educação especial, segundo o discurso dos professores participantes. A pesquisa mostra os entraves dessa política para as escolas, sendo que os professores vêm de uma cultura de prática docente individualizada, dificultando a execução dessa prática por conta da cultura escolar. Com isso, identificamos que nesse eixo também há uma “aposta” favorável à experiência de colaboração e a descrição de vivências já constituídas nessa perspectiva. Contudo, na pesquisa realizada no Chile, percebemos alguns obstáculos que essa prática pode enfrentar no contexto escolar.

No terceiro eixo, concentramos os trabalhos que abordam o ensino colaborativo, um com foco na Educação Infantil e outro no Ensino Médio e Técnico.

Quadro 6: Ações colaborativas

Título	Referência
O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil	DAVID e CAPELLINI (2014).
Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico	COSTAS e HONNEF (2015).

Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho de David e Capellini (2014) teve como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre o ensino colaborativo e a Educação Infantil e verificar o conhecimento dos

professores sobre essa estratégia pedagógica. A investigação ocorreu em quatro unidades de Educação Infantil, com 45 participantes. A partir da análise dos questionários, foi possível perceber que os professores da Educação Infantil têm consciência de sua importância, mas reconhecem que precisam de apoio para atender a todos; entretanto, muitos não sabem da existência do professor de educação especial. Logo, os autores constatarem que, nas unidades de Educação Infantil pesquisadas, o ensino colaborativo, entre a educação especial e os professores de Educação Infantil, não acontece (DAVID; CAPELLINI, 2014). Outro resultado obtido foi quanto às produções, concluindo que ainda são escassas pesquisas que abordem a inclusão na Educação Infantil.

Costas e Honnef (2015) trazem em seu artigo uma adaptação ao ensino colaborativo para o Ensino Médio Técnico, o trabalho articulado. Para os autores, o ensino colaborativo é mais adequado para os Anos Iniciais e não para os Anos Finais, Ensino Médio e Técnico, tendo em vista que nesses níveis não se têm mais a unidocência, havendo a articulação do professor de educação especial com diferentes professores. Assim, o trabalho articulado se apresenta distinto do ensino colaborativo, apenas no fato de que nem sempre esses dois professores precisam estar juntos em sala de aula comum. Contudo, o planejamento e a avaliação das aulas são pensados em conjunto. A partir disso, a pesquisa teve como objetivo analisar como os professores do Ensino Médio e Tecnológico de um Instituto Federal de Educação, no Rio Grande do Sul, percebem o trabalho articulado, quais limitações e possibilidades diante da inclusão de estudantes com deficiência. Os pesquisadores concluem que essa prática tem obstáculos a serem superados, como o número de professores de educação especial no Ensino Médio Técnico e a necessidade de encontros e discussões acerca do trabalho articulado. Costas e Honnef (2015) acreditam no potencial do trabalho docente articulado para mobilizar a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Por fim, obtivemos um número considerável de pesquisas sobre o ensino colaborativo/coensino/bidocência. Assim, por mais que essa prática seja pouco vivenciada no contexto brasileiro, ela vem chegando à escola a partir da universidade, por meio de projetos de formação e de pesquisas. A maioria das pesquisas aponta para os benefícios que essa prática pode proporcionar para o contexto escolar e para a inclusão em sala de aula comum.

Como, no Brasil, temos ainda o trabalho do professor de educação geral e do professor da educação especial desarticulado e, muitas vezes, sem aproximação, a maioria dos artigos que aborda o ensino colaborativo é de pesquisadores que buscam levar esse novo modo de fazer inclusão para as escolas. Assim, a partir de pesquisa colaborativa e pesquisa-ação,

propõem reflexões por meio de suas pesquisas e projetos. Logo, por mais que essa prática seja pouco vivenciada, no contexto brasileiro, acaba chegando à escola por meio da universidade.

Logo, as pesquisas mostram que o ensino colaborativo é uma prática promissora para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Do mesmo modo, as pesquisas apontam o quanto ainda precisamos avançar na formação inicial e continuada para valorizar e estimular práticas colaborativas nas escolas. Todavia, salientam que esse trabalho é um processo e que é preciso condições para realizá-lo, como tempo para o planejamento em conjunto, formações, mudanças nas políticas e práticas escolares.

Por fim, identificamos que a produção científica faz uma “aposta” favorável na colaboração, entre outros aspectos, pelas poucas experiências ainda em curso no Brasil. Identificamos com esse levantamento que as pesquisas são pioneiras ao apresentar essa proposta às escolas. Por outro lado, esse “pioneirismo” pode limitar a capacidade crítica na medida em que há uma disposição em visualizar unicamente os aspectos positivos das experiências. Trata-se, portanto, de um campo muito fértil e que precisa seguir sendo explorado.

Neste capítulo, mostramos o que carregamos em nossas bagagens, em relação as nossas concepções de educação especial, educação inclusiva, deficiência, bem como sobre de que colaboração estamos falando. Aqui também apresentamos como o ensino colaborativo aparece nas pesquisas. Tudo isso, contribuiu para traçar o plano de viagem, igualmente como enxergamos as experiências encontradas no caminho desta pesquisa, desde a formulação do problema de pesquisa, a escolha metodológica, e até a análise dos dados. Depois de arrumar as malas é hora do traçar o plano de viagem.

3 PLANO DE VIAGEM: CAMINHO METODOLÓGICO, ESPAÇOS E SUJEITOS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2011, p.139)

Esta pesquisa apresenta uma experiência de colaboração entre professoras do AEE e o professores da sala comum, em uma escola da rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na qual compartilham conhecimentos para realizar práticas que incluam e proporcionem aprendizagens aos estudantes com deficiência em sala de aula comum. Por esse motivo, esta investigação caminha para a descoberta de novas formas de propor suportes especializados na escola.

Para cumprir os objetivos desta pesquisa, traçamos um plano de “viagem” para nos guiar no caminho desta investigação. Optamos por realizar um estudo de cunho qualitativo, pois esse considera que há uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números (SILVA, 2005). Além disso, segundo Wiezoreck (2011) esse tipo de pesquisa proporciona princípios e procedimentos de trabalho que garantem uma compreensão melhor da realidade. Do ponto de vista dos objetivos da investigação, essa pesquisa se caracteriza como exploratória, já que proporciona maior familiaridade com o problema, no intento de torná-lo explícito ou construir hipóteses (SILVA, 2005)

Assim, como falamos anteriormente, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola pública do município de Florianópolis, com o objetivo de buscar informações diretamente na população investigada. Utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, entendendo esse tipo de entrevista, com base em Triviños (1987), como parte de questionamentos *a priori*, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, posteriormente, oferecem um vasto campo de questionamentos e outras hipóteses, na medida em que o pesquisador recebe respostas do entrevistado. Logo, o entrevistado, com suas experiências e pensamentos referentes ao tema do pesquisador, passa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Realizamos entrevistas com duas professoras do AEE e seis professores da sala comum, e para tal construímos dois roteiros de entrevistas, um para o professor da sala comum (APÊNDICE D) e outro para o professor de educação especial (APÊNDICE E). As entrevistas foram gravadas em áudios e, posteriormente, transcritas. Ao realizar a entrevista com os professores, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE

C), no qual consta os dados da pesquisa e os contatos das pesquisadoras. Somente após a leitura e assinatura do referido Termo pelos entrevistados, foi aplicada a entrevista. Além disso, no início da entrevista, informamos que seria gravada em áudio.

Como descrito na introdução deste estudo, esta investigação é um produto de uma pesquisa maior denominada: “Escarolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”. Dessa forma, a coleta de dados se deu por meio dos procedimentos éticos da referida pesquisa, os quais foram aprovados no comitê de ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, conforme o ANEXO A. Além disso, o projeto passou novamente na Gerência de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Florianópolis, no ano de 2017, para autorizar a nossa inserção na escola, conforme atesta o documento localizado no ANEXO B.

3.1 QUEM E ONDE INVESTIGAR: CENÁRIOS, SUJEITOS

A escola selecionada para realizar esta investigação se constitui em uma das instituições parceiras do referido projeto, ao qual esta pesquisa está vinculada, assim como por essa escola realizar práticas colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala comum. A nossa entrada na escola ocorreu, desde 2014, com ações do projeto maior, mais especificamente no ano de 2017, com a coleta dos dados para esta pesquisa específica. Primeiro, com apresentação da pesquisa e uma conversa com o diretor que, nesse momento, disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Posteriormente, realizamos uma conversa com as professoras da educação especial a fim de que nos sugerissem professores que estivessem envolvidos com o projeto de trabalho colaborativo (nomenclatura usada por elas) que realizam na escola.

A escola investigada está localizada no norte da ilha de Santa Catarina, e foi fundada em 31 de março de 1955, inicialmente, sendo uma escola isolada, passando a ser uma escola reunida e depois desdobrada. No entanto, mais tarde, com ampliação de seu edifício, passou a atender de primeira a quarta série. Em 1998, passou a admitir estudantes de quinta a oitava série. Atualmente a escola atende Anos Iniciais e Anos Finais (1º ano ao 9º ano).

Segundos dados informados pelo diretor e, também retirados do PPP, a escola atende 664 estudantes, dentre os quais 14 são do público-alvo da educação especial. Além disso, possui em seu quadro de funcionários 35 professores que lecionam na sala comum, 1 diretor, 2 supervisores, 1 orientador, 1 secretário escolar, 1 bibliotecária e 2 professoras de educação especial.

Já em relação à estrutura, a escola possui 15 salas de aulas, 63 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, auditório, pátio coberto, pátio descoberto, área verde e sala multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para entendermos o contexto de escola em relação ao serviço da educação especial, precisamos descrever como ele acontece nas escolas municipais. A rede Municipal de Ensino de Florianópolis organiza o seu serviço de educação especial em consonância com a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Desse modo, o suporte oferecido é por meio do AEE, nas salas multifuncionais, denominada pelo município de salas multimeios. Segundo a Portaria nº 122 as salas multimeios são

[...] espaços localizados nas unidades educativas, polo de educação infantil e de ensino fundamental dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Em cada sala multimeios, atuam professores de Educação Especial e conforme a demanda professores de Libras. (FLORIANÓPOLIS, 2016)

As salas multimeios estão distribuídas nas unidades educativas polo (unidades que recebem a sala multifuncional) que são responsáveis por unidades educativas de abrangência (unidades próximas à unidade polo) da rede de Municipal de Ensino de Florianópolis e instituições conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Conforme foi exposto, nem toda escola possui uma sala multifuncional⁵, no entanto, as unidades polo de AEE não acompanham somente os estudantes da escola na qual a sala multifuncional está, mas sim todas as unidades educativas próximas. Portanto, o atendimento pode ser realizado na unidade polo ou na unidade em que o estudante está matriculado. Segundo dados do site da prefeitura de Florianópolis, há vinte e três (dados de 2016)⁶ unidades polo de AEE no município.

A escola investigada é uma unidade polo de AEE, porém no ano de 2017 o serviço das professoras de educação especial esteve concentrado somente nessa escola polo, pois houve

⁵ Mesmo sabendo que o município tem uma outra nomenclatura para as salas multifuncionais, optamos por utilizar a nomenclatura disposta nos documentos legais nacionais.

⁶ Dados consultados no site da prefeitura de Florianópolis: <http://www.pmf.sc.gov.br/>

um redirecionamento das unidades de abrangência, ou seja, diminuiu o número de unidades que o polo deveria atender e as que restaram não possuíam matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Assim, como foi exposto na entrevista para duas professoras, esse contexto foi um dos facilitadores para a mobilização do trabalho colaborativo com os professores da sala comum, aprofundaremos esse ponto no capítulo de análise.

3.1.1 Organização da prática colaborativa na escola

A descrição que faremos a seguir refere-se à entrevista (APÊNDICE D) com as duas professoras da educação especial. Assim, perguntamos o que motivou a realização da prática e quais eram os pressupostos, ao que foi respondido com a descrição do trabalho realizado. Optamos por não utilizar artigo escrito por elas, no qual descreviam o trabalho realizado, para manter as respectivas identidades preservadas. Dessa forma, apresentaremos o trabalho a partir do relato delas.

O trabalho colaborativo, segundo as professoras EE1 e EE2, é organizado em quatro momentos: encontro individual, encontro coletivo (formação em serviço), prática colaborativa e o AEE. No encontro individual, o professor tem um horário fixo, que pode ser semanal ou quinzenalmente, na sala multifuncional. Esse momento tem como objetivo o planejamento em conjunto, troca de ideias a partir da realidade da turma e do estudante público-alvo da educação especial. Vale destacar um acordo feito pelas professoras, com a direção e equipe pedagógica, sobre a realização do primeiro encontro individual ser obrigatório para todos os professores que possuírem estudantes público-alvo da educação especial em suas salas. A continuidade do trabalho dependerá do interesse do professor da sala comum.

Já no momento coletivo é realizado uma formação em serviço, no qual as professoras do AEE buscam parcerias de instituições, outras unidades e serviços especializados para que esses realizem um momento de formação para a escola. A importância desse momento é trazer outras vozes para ao ambiente escolar. Os temas trabalhados são escolhidos a partir das demandas trazidas pelos professores.

Na prática colaborativa, os professores da sala comum e as professoras da sala multifuncional trabalham em conjunto na sala de aula comum com a turma toda. A frequência desses momentos depende da demanda do projeto, da aula ou atividade. Assim,

[...] não tem um número fixo de aulas ou tempo em que ficaremos na sala comum, ou quantas vezes vamos entrar em sala, não há uma regra fixa. Pode ser uma vez por semana, a cada quinzena, podem ser três vezes naquela mesma semana, se o projeto

assim determinar. Então em algum momento e em algum tempo a gente entra em sala de aula e faz parte do planejamento, da execução e avaliação. Eu não entro na sala para dar atenção para o estudante com deficiência, a gente entra na sala para dar atenção para turma toda [...] (Profª EE1).

Por fim, o AEE é realizado a partir das necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse momento, o AEE tem uma articulação com a sala de aula comum, com as conversas com o professor da sala comum, com o contexto da escola, momento importante, pois as professoras precisam trabalhar questões específicas e individualizadas com o estudante, pois “ele precisa aprimorar o soroban, aprender alguns sinais diferentes de química, de matemática no braile, ele precisa de estratégias de organização porque ele é autista [...]” (Profª EE1).

O outro momento nosso é o Atendimento Educacional Especializado com aluno aqui no contraturno porque a gente precisa desse momento até para as questões específicas de cada aluno. Apresentar a grafia braile dos novos conteúdos da matemática, das outras disciplinas, então a gente precisa ter esse momento, pra conhecer o aluno, pra ter elementos para orientar o professor, então esse momento é riquíssimo e a gente precisa estar perto dos alunos pra ter os elementos. (Profª. EE2)

Por fim, em relação à participação dos professores, no ano de 2017, a escola tinha 23 professores que tinham em sua classe estudantes público-alvo da educação especial, 15 deles frequentam a sala multifuncional para realizar o planejamento coletivo, com horário fixo, semanal ou quinzenalmente.

3.1.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são professores da sala comum e da sala multifuncional que realizam práticas colaborativas na escola investigada. No total, foram entrevistados oito professores, sendo seis da sala comum e dois da sala multifuncional. Como já abordamos, anteriormente, as duas professoras da sala multifuncional (da educação especial) propuseram o trabalho colaborativo na escola, por essa razão, em um primeiro contato, pedimos que indicassem professores que tivessem um maior envolvimento com a proposta para que realizássemos a entrevista com eles. Dos seis professores, de sala comum, indicados por elas, duas atuavam nos Anos Iniciais, e quatro nos Anos Finais. No quadro a seguir, organizamos a formação desses professores, identificando a experiência ou não com a educação especial ou inclusiva em sua formação:

Quadro 7: Área e formação dos professores da sala comum

Área de atuação	Formação	Experiências com a educação especial	Como nomearemos na análise
Professora dos Anos Iniciais 1	Formada em pedagogia com pós-graduação em gestão escolar. Trabalha na escola há vinte anos.	Não teve em sua formação nenhuma discussão sobre educação especial ou educação inclusiva.	AI1
Professora dos Anos Iniciais 2	Possui magistério e é formada em pedagogia. Professora temporária	Trabalhou como voluntária em uma escola para cegos. Em anos anteriores, trabalhou como auxiliar de educação especial em escolas particulares e também na rede municipal.	AI2
Professor de História 1	Formado em história (recém formado). Professor temporário.	Não lembra de ter tido alguma discussão sobre educação especial ou educação inclusiva em sua formação.	H1
Professora de História 2	Formada em história com mestrado em história. Professora temporária.	Não teve discussão sobre educação especial ou educação inclusiva em sua formação.	H2
Professor de Geografia	Formação em Geografia. Professor efetivo na escola investigada.	Não teve discussão sobre educação especial ou educação inclusiva em sua formação.	G1
Professor de Ciências	Formado em ciências biológicas, especialização em interdisciplinaridade.	Não teve discussão sobre educação especial ou educação inclusiva em sua formação.	C1

Fonte: Elaborada pela autora

A experiência com a educação especial foi informada na parte 1 da entrevista (APÊNDICE D). Como podemos observar, apenas um dos seis professores, tiveram contato com a educação especial ou educação inclusiva na sua formação inicial ou em alguma formação continuada. Em relação à nomenclatura utilizada para preservar a identidade dos professores, utilizaremos a inicial da disciplina que esses lecionam, utilizando números quando tiver mais de um professor daquela disciplina, como é o caso dos professores de

História e das professoras dos Anos Iniciais. Do mesmo modo, nomearemos as professoras de educação especial com as iniciais em maiúsculas, EE, acompanhadas dos numerais 1 e 2 para diferenciá-las; a ordem dos numerais foi escolhida aleatoriamente, sem nenhum critério ou distinção. A seguir, o quadro 10 mostra a formação das professoras especialistas:

Quadro 8: Formação das professoras do AEE

Área de atuação	Formação	Como nomearemos na análise
Professora do AEE 1	Formação em educação especial com habilitação em deficiência mental, especialização em deficiência mental com mestrado em educação.	EE1
Professora do AEE 2	Magistério, graduação em pedagogia com habilitação em educação especial com especialização em mídia e educação e estudos teológicos.	EE2

Fonte: Elaborada pela autora

Como observamos no quadro, as duas professoras da sala multifuncional possuem formação específica em educação especial, com habilitação e outra formação específica sobre educação especial e habilitação em uma deficiência específica.

3.2 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise esteve presente em vários momentos do presente estudo e faz parte da coleta de dados. Nesse sentido, segundo André (1983), desde o começo de uma pesquisa já estamos usando processos analíticos, pois desde o início tomamos decisões sobre que pontos serão enfatizados, áreas que merecem mais exploração, aspectos que podem ser eliminados ou incluídos no estudo. Por isso, desde o processo de coleta, as atividades analíticas se orientam para a revisão das questões iniciais, para assim aprimorá-las e reformulá-las.

Após a coleta de dados e a transcrição das oito entrevistas, utilizamos a análise de prosa proposta por André (1983). Essa forma de analisar os dados faz com que o pesquisador se aproxime dos significados propostos pelos dados qualitativos. Esse instrumento analítico surge como um contraponto à análise de conteúdo, pois a análise de prosa tem um sentido mais amplo, que permite adquirir uma visão profunda dos dados obtidos. Assim, nesse processo, passamos “por um constante transitar do pesquisador entre a ‘realidade’ e a teoria,

num processo contínuo de interferências sobre o que os dados significam, o que implicam e para onde levam” (ANDRÉ, 1983, p.70).

Em vista disso, os variados significados dos dados se manifestam por mensagens explícitas e não explícitas, intencionais e não intencionais, claras ou obscuras. Para a referida autora, realizamos esse processo naturalmente e é nesse modo natural que devemos realizar a análise para entender o fenômeno focalizado. Com isso, as perguntas nos ajudam a manter o foco no todo sem perder de vista a multidisciplinariedade de sentidos que possam estar implícitos no material. Portanto, a análise de prosa é um meio de levantar questões como: “o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens?” (ANDRÉ, 1983, p. 67). De acordo com a autora,

Geralmente a pesquisa tem início com uma série de questões ou problemas considerados importantes e que servem de guia para a coleta e análise inicial dos dados. Entretanto, conforme o estudo se desenvolve, podem surgir novas ideias, novas direções, novas questões que exigem uma reconsideração dos problemas iniciais e algumas vezes o estabelecimento de nova área de investigação. É preciso pois que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada, mas que também ajude a questionar frequentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas. (ANDRÉ, 1983, p. 67-68)

Desse modo, no lugar de um sistema predefinido de categorias, André sugere a elaboração de tópicos e temas que serão gerados a partir de um exame dos dados e de sua contextualização com o estudo. Assim, nesse tipo de análise, se considera que partimos com questões predefinidas, mas no decorrer da pesquisa outras vão surgindo, bem como novas discussões, novas ideias e novas direções. Logo, os tópicos e temas levantados podem e devem ser revistos, revisitados e reformulados. Nesse sentido, o roteiro de entrevista foi elaborado a partir de questionamentos sobre o tema e o que queríamos saber sobre o trabalho colaborativo realizado na escola investigada. A partir do roteiro, levantamos os primeiros tópicos e temas da pesquisa, são eles:

- Concepção sobre o ensino colaborativo
- Motivação para a realização da prática na escola
- Experiências com o ensino colaborativo na escola
- Contribuições para a prática desses professores
- Avaliação do ensino colaborativo

Após as entrevistas, como relatamos anteriormente, realizamos a transcrição do material gravado e, partindo disso, organizamos e realizamos uma análise inicial dos dados. Em seguida, realizamos outras leituras atentas da transcrição das entrevistas, observando os

pontos mais recorrentes em relação aos objetivos desta pesquisa, organizando-os em quadros para auxiliar na visualização da análise (APÊNDICE F). Por fim, os tópicos foram agrupados por proximidade e semelhança de conteúdo a partir das informações que emergiram e foram consideradas importantes para o estudo. Após as leituras e o levantamento dos tópicos e dos temas, obtivemos os tópicos principais de análise:

- Motivação para a realização do ensino colaborativo
- Concepção de ensino colaborativo
- Habilidades para a realização do ensino colaborativo
- Potencialidades e entraves da prática

Aprofundaremos a discussão sobre cada um deles no capítulo a seguir e, para melhor aprofundar a nossa análise, selecionamos algumas falas e trechos para dar mais visibilidade aos argumentos apresentados. Igualmente, realizamos a descrição e análise dos textos com apoio do referencial teórico selecionado neste estudo.

4 OS ENCONTROS DA VIAGEM: AS EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE UM PERCURSO

O trabalho em equipe significa dividir sua parcela de loucura. (PERRENOUD, 2001, p.198)

Neste capítulo, discutiremos sobre as motivações, os encontros dessa viagem e sobre os tópicos principais de análise, que surgiram no decorrer da pesquisa, na leitura e na análise dos dados. A partir disso, este capítulo está organizado em três tópicos: concepções, potencialidade e entraves sobre o ensino colaborativo em uma prática realizada em uma escola da rede do município de Florianópolis.

Essa análise assim se organiza em razão de nosso ponto de vista, por conta das bagagens que trouxemos nesta investigação, mas não negamos que outros tópicos e temas podem ser abordado, a partir de outras concepções, outras bagagens trazidas.

4.1 MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO

Em relação à motivação para a realização da prática colaborativa, as professoras de educação especial apontaram que se deu por meio de inquietações e concepções em comum sobre o suporte da educação especial na escola regular. A professora EE1 aponta que o serviço centrado na sala de recursos gera um ensino polarizado na escola, no qual o AEE torna-se um lugar de “ajustes”, reforçando assim a exclusão desses estudantes na escola. Já a professora EE2 afirma não ver sentido em um trabalho isolado na sala de recursos, sem articulações com a sala de aula e acrescenta que “[...] na escola, nós somos o suporte para dar ao aluno condições para que ele tenha acesso ao conhecimento no contexto de sala de aula, então minha preocupação sempre foi a sala de aula”.

Ao encontro desses argumentos, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que a oferta do AEE exclusivamente nas salas de recursos, reforça que o problema está no público-alvo da educação especial e não na escola. Assim, a “[...] abordagem do atendimento é funcionalista, porque se centra em compensar supostos déficits no aluno com deficiência.” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29). Desse modo, a professora EE1 questiona se realizar uma prática centrada no estudante com deficiência não seria colocar vinho velho em garrafa nova:

De novo, o serviço da educação especial, centrado no modelo único de atendimento que é na sala multimeios, onde as pessoas são encaminhadas para aspas serem ajustadas e devolvidas ao convívio. O que mudou daquela política lá do início dos anos noventa? Nada. Ou muito pouco. Eu costumo dizer que é colocar vinho velho em garrafa nova. Porque se você não assume aquela pessoa com deficiência, se você não entende ela como alguém que tenha capacidades, é uma questão ideológica, então, você simplesmente deixa ela em um ambiente, mas você não promove aprendizagens. Então isso nos inquietou. (Profª EE1)

Contrárias ao atendimento funcionalista⁷, centrado na sala multifuncional, as professoras de educação especial, ao comungarem das mesmas ideias e concepções de educação especial, propuseram à escola um trabalho no qual o AEE tenha uma maior articulação com a sala de aula e, conseqüentemente, com os professores que lá trabalham. Desse modo, elas denominam essa prática de trabalho colaborativo, como descrevemos no capítulo anterior. Assim, por pessoalmente acreditarem na colaboração, elas uniram forças para a realização desse trabalho na escola, como podemos observar nos registros a seguir:

Ela estava em outras unidades, anteriormente, mas a gente comungava dos mesmos preceitos, assim como tem outras pessoas que acreditam nisso e que querem fazer isso, mas o universo colaborou a nosso favor e nos colocou juntas e a gente adquiriu forças. (EE1)

Na verdade, aqui na escola ele só ganha formato, particularmente, esse é meu foco de trabalho, minha organização de trabalho enquanto professora de educação especial desde quando eu cheguei na rede, pois eu não vejo sentido trabalhar aqui na sala de recursos isoladamente sem ter uma articulação com o professor de sala de aula [...] (EE2)

Pensando, ou melhor repensando, sobre o modelo de apoio centrado no atendimento nas salas multifuncionais, e sabendo da desarticulação desse serviço com a sala de aula comum, o ensino colaborativo aparece como uma alternativa de articulação entre os professores da educação especial e educação regular. Para Braun e Marin (2016), o AEE também pode ser pensado pelo viés do ensino colaborativo, possibilitando resultados mais imediatos, com uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária. Além disso, Beyer (2014) propõe uma adaptação da experiência alemã de bidocência, estudada por ele, para a realidade brasileira, ou seja, uma colaboração entre os professores das salas de integração e recurso com o professor da sala comum. Assim, em vez da “[...]ação predominante nestas salas, algumas horas semanais poderiam ser empregadas no

⁷Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) a abordagem funcional é uma das ramificações do modelo médico de entender a deficiência e a educação especial enquanto campo e serviço de apoio, nesse sentido, ela centra no diagnóstico precoce, tratamento e reabilitação dos estudantes com deficiência.

trabalho concatenado com o professor da escola regular, em sala de aula.” (BEYER, 2014, p. 34).

Outro ponto que fomentou a realização de uma prática colaborativa na escola foi a ausência da itinerância no trabalho das professoras da educação especial. A itinerância é uma das atribuições das professoras do AEE, no município de Florianópolis, já que as salas multifuncionais estão presentes somente nas escolas polos e não em todas as escolas, como descrevemos anteriormente. Para Mendes, Viralunga e Zerbato (2014), o serviço da itinerância é econômico, pois o professor especializado se desloca até as escolas para oferecer o suporte ao público-alvo da educação especial ao invés de ter professores especializados em todas as escolas. Nesse sentido, o trabalho desses profissionais fica fragmentado, pois o foco está somente ao aluno e não na escola como um todo. Os professores de educação especial não conseguem criar vínculo ou realizar um trabalho na escola em si, pois possuem vários estudantes, em diferentes escolas para atender. Nessas condições, o trabalho colaborativo, ou até mesmo qualquer outra prática ou projeto, fica mais difícil de ser realizado.

No caso da escola investigada, a professora EE1 relatou que houve um redimensionamento do polo e as professoras passaram a atender apenas duas unidades educativas. Com isso, tornou-se viável um trabalho direto com a escola e com os professores que ali trabalham, já que as professoras passam mais tempo em um específico ambiente escolar. Professora EE1 relata que com isso:

[...] acaba praticamente com o serviço de itinerância, aquela visitinha nas escolas, porque quando se faz isso você não consegue fazer nada, é uma política barata e que é uma falácia porque ela não faz acontecer, você não tem tempo de sentar com o professor, você não faz planejamento coletivo, você não tem tempo de conhecer... as vezes os professores nem conhecem a gente, isso é um absurdo! (Profª. EE1).

Já a professora EE2 relata que desde que entrou na rede municipal de Florianópolis tenta realizar o trabalho colaborativo com a sala de aula, mas, por vezes, foi inviável pela presença da itinerância “[...] fui para um polo que tinha 8 unidades, 60 alunos da educação especial e eu não conseguia fazer essa articulação, minimamente, eu comecei a conversar com os professores [...]” (Profª EE2).

Em relação às atribuições do professor do AEE, dispostas na Resolução CNE/CEB n. 4/2009, observamos múltiplas atribuições que esse professor precisa exercer na escola. Para Vaz (2014), esse professor tem características de técnico que auxilia no manuseio de técnicas e recursos nas salas multifuncionais e de gestor de uma política de inclusão na escola regular, sendo dele tirada a função de trabalhar com os processos de ensino-aprendizagem, o que, em

nosso ponto de vista, acaba distanciando ainda mais esse profissional das salas comuns e do professor que lá trabalha.

[...] verificamos que dentre os objetivos dessa política está o de construir um “professor multifuncional”, que atenda todas suas atribuições de forma “qualificada” e acrítica. Assim, o professor de educação especial, além de sofrer com as mesmas mazelas do professor da sala comum, tais como sobrecarga de trabalho e falta de condições na escola, incorpora em seu cotidiano as indefinições sobre seu papel nas instituições de ensino, pois, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela implementação da política de educação especial, também é responsável pelo auxílio no uso dos recursos pelos estudantes da sala de recursos multifuncionais. (VAZ, 2014, p. 6).

Além de disso, esse professor, na maioria das vezes, não trabalha somente em uma escola, uma vez que a rede de salas de recursos no município de Florianópolis, e na maioria das salas de recursos do país, se estrutura na forma de salas polo. Consideramos que, nessas condições, há uma sobrecarga ainda maior nas funções, visto que esse professor (a) terá um grande número de alunos em diferentes unidades escolares e, conseqüentemente, diferentes demandas trazidas pelas escolas. Essas condições de trabalho dificultam ainda mais trabalho colaborativo ou uma aproximação maior com os professores da sala comum, como foi possível perceber no relato das professoras de educação especial.

Em relação à interpretação das políticas e documentos legais sobre a educação especial, a professora EE2 enfatiza que o trabalho organizado e realizado por elas está dentro da legalidade e amparado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Bem como, o tempo que os professores têm de planejamento, em conjunto com elas, também é contemplado pela legislação municipal, da hora atividade, que é destinada para planejamento e formação⁸. A professora ainda salienta que isso é uma questão de interpretação e organização das questões trazidas pelos documentos legais:

Porque se a gente entende que o atendimento educacional especializado ele vai identificar, ele vai elaborar, ele vai planejar recursos de acessibilidade, acessibilidade ao conhecimento, eu posso fazer tudo isso, mas como eu vou ter a garantia que meu aluno está tendo acessibilidade ao conhecimento? Daí, tá lá minhas atribuições de professora de Educação Especial que eu **posso ir para a sala de aula** acompanhar o desenvolvimento do meu aluno utilizando os recursos e dentro das minhas atribuições ainda diz que eu tenho que **orientar o professor**, agora não diz como eu devo orientar o professor então eu posso fazer do jeito que eu quiser. Eu posso falar com ele no início do ano e dizer que eu orientei, eu posso dar um papelzinho pra ele e dizer que eu orientei, eu posso falar na porta da sala dele e

⁸ A hora atividade é destinada por meio Portaria nº 005/15 (FLORIANÓPOLIS, 2015) para atividades de estudo, planejamento e avaliação.

dizer que eu orientei, agora eu acredito que para você qualificar um processo você tem que ter tempo, e tem que sentar junto, planejar junto e fazer junto. (Profª EE2, grifo nosso)

Em relação ao relato da professora EE2, sobre a interpretação das políticas, entendemos que documentos legais não são implementados nas escolas, mas sim traduzidos, reconstruídos e recriados a partir dos contextos particulares de cada escola (BALL et al, 2016)⁹. Assim, em relação à interpretação e tradução dos documentos legais nas escolas, o pesquisador Stephen Ball¹⁰, que estuda sobre políticas educacionais, afirma que os professores e demais profissionais da escola têm um papel ativo, ou seja, quando as políticas chegam no ambiente escolar, elas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, a partir de recursos locais, materiais e humanos. Nesse sentido, Ball rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, pois esse verbo sugere um processo linear pelo qual as políticas direcionam-se para a prática, o que não ocorre (MAINARDES; MARCONDES, 2009). O autor propõe o termo “tradução” e afirma que esse processo de tradução é complexo, visto que é uma alteração de modalidades: a do texto (escrita) para a prática (ação). Ball compara esse processo a uma peça teatral, na qual os autores transformam a peça escrita em ação, ou seja, a peça só terá vida após a representação dos atores. Em uma entrevista para Avelar (2016), Ball afirma que a política precisa ser construída e recriada em relação ao contexto, bem como, também precisa ser traduzida do texto para a prática. Assim,

[...] queremos transformar a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado, colocado em cena e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e da sala de aula, mas que são limitadas pelas possibilidades do discurso. (BALL et al, 2016, p. 13).

Dessa forma, quando os professores traduzem uma política educacional eles assim o fazem sob influência do contexto em que se encontram, considerando suas características materiais, estruturais e relacionais. Esse aspecto é um fator mediador para o trabalho de atuação realizado nas escolas, sendo específico e único para cada escola. O quadro a seguir apresenta os diferentes contextos:

⁹ Utilizamos a teoria de Stephen J. Ball como suporte de análise e não como metodologia, pois esta pesquisa não realizou uma análise de políticas educacionais.

Quadro 9: Dimensões contextuais que interferem na interpretação da política

- **Contextos situados:** localidade, histórias escolares e matrículas;
- **Culturas profissionais:** valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão política” nas escolas;
- **Contextos materiais:** funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura;
- **Contextos externos:** graus de qualidade do apoio, das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *ofsted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades.

Fonte: Ball et al (2016).

Nesse sentido, cada escola é única e tem sua história, sua infraestrutura, perfil de profissionais, experiências, desafios de ensino, entre outros, que são específicos de cada contexto. Logo, na perspectiva da singularidade da atuação decorrente da tradução de políticas educacionais, trazida por Ball, cada escola irá traduzir o texto da política educacional em ações sob a influência de seu contexto particular, o que explica interpretações diferenciadas sobre os documentos legais.

Nessa perspectiva, compreendemos que o texto ao ser interpretado e transformado em ação não será implementado, mas sim traduzido a partir de um contexto escolar particular, com uma história própria, com perfis profissionais singulares e sob as condições particulares desse contexto. Assim, podemos destacar que o contexto da cultura profissional e o contexto material influenciaram para que essas professoras interpretassem as políticas educacionais na perspectiva do ensino colaborativo. Levando-se em conta o que foi observado, percebemos que o trabalho colaborativo desenvolvido na escola deveu-se à comunhão de ideias sobre educação especial e sobre suporte de apoio das professoras, as quais, na primeira oportunidade (sem o serviço da itinerância), realizaram um trabalho concatenado com a sala comum, não dispensaram o atendimento individualizado, mas entenderam a importância de trabalhos colaborativos com os professores da sala comum, bem como de levar o suporte especializado para esse espaço. Entretanto, isso só foi possível em virtude do contexto material e da cultura profissional, uma vez que o trabalho só pode ser desenvolvido a partir da convergência de ideias dos professores da sala comum, ainda que não de todos, e das condições de trabalho, reconfiguradas com a ausência da itinerância.

Desse modo, com base nos tópicos trazidos neste subcapítulo, observamos as professoras da educação especial que ao proporem um trabalho colaborativo, a partir de suas bagagens (concepções de educação especial, de deficiência, entre outras), colocaram em cena

as políticas, decretos e portarias de maneira ‘criativa’, dentro dos contextos e possibilidades encontradas na escola investigada e dentro das salas de aulas. Por fim, perguntamos também aos professores da sala comum o porquê de as professoras da educação especial terem proposto esse trabalho colaborativo, ao que obtivemos respostas que apontaram para três pontos: visão de educação, questão pessoal/profissional e por terem percebido a possibilidade de realização do trabalho na escola. Tais respostas complementam o que foi apresentado até aqui, neste subcapítulo.

4.2 CONCEPÇÕES, HABILIDADES E EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

Em vista dos aspectos abordados no capítulo teórico, concebemos o coensino como trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial, dividindo as responsabilidades de planejamento, instrução e avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes. Assim, é possível pensar, entre outras coisas, que práticas colaborativas podem ajudar a entender situações complexas do trabalho educativo, dando respostas a essas situações e dificuldades a partir da colaboração de professores (IMBERNÓN, 2010). Já Perrenoud (2001) destaca que esse tipo de trabalho é longo e difícil, mas que é necessário para lutar contra o fracasso escolar e para aumentar o sucesso da ação pedagógica. O autor ainda destaca que os professores precisam vivenciar práticas colaborativas, pois é na ação que se aprende a trabalhar em equipe, é colaborando que se aprende a colaborar.

Em relação às concepções de ensino colaborativo das professoras do AEE, sujeitos desta investigação, as respostas direcionaram-se para a criação de uma rede de apoio à docência inclusiva com foco na sala de aula, levando “[...] a tecnologia da educação especial para a sala de aula” (Profª. EE1). Podemos observar, nesse ponto, que as professoras do AEE têm como foco de trabalho a sala de aula comum, extrapolando uma perspectiva funcionalista, propensa, somente, a suprir supostos déficits do estudante público-alvo da educação especial, nas salas multifuncionais. Nos fragmentos a seguir, as professoras falam sobre suas concepções de ensino colaborativo:

[...] é trazendo esse conceito, que é o de bidocência, que é o professor de educação especial atuando na sala de aula junto ao professor do ensino regular; é lá, hoje a gente pega esse conceito e transforma ele pra um professor de educação especial que trabalha na sala de recursos que faz uma colaboração com o professor do ensino regular, então nosso trabalho é colaborar com o professor no planejamento, na

adoção de procedimentos, na avaliação na turma que tem o aluno da educação especial. (Profª. EE1)

[...] diz em essência que é a junção dos conhecimentos da educação especial com o ensino regular. O professor da disciplina, ele tem a *expertise* dele e eu também tenho a minha, que é o da educação especial, assim como o cara da matemática também tem a dele, percebe? Eu não sei da matemática, assim como ele não sabe da educação especial, não sou eu que vou dizer como ele vai ensinar polinômios, ele que vai me dizer como ele ensina para turma e eu vou dizer bom, mas pro cego eu acho que seria mais interessante isso, pro autista eu diria que seria aquele outro. (Profª. EE2)

No relato da professora EE1, percebemos uma adaptação do conceito de ensino colaborativo para a realidade encontrada na escola. Sabemos que os documentos legais priorizam o AEE nas salas multifuncionais, mas como demonstramos no capítulo teórico os documentos oficiais deixam algumas aberturas para a interpretação do trabalho colaborativo. A esse respeito, segundo Braun e Marin (2016), o AEE também pode ser realizado pela via do ensino colaborativo, o que indica que outros serviços podem ser organizados para atender necessidades de aprendizagens dos estudantes público-alvo da educação especial. Ao encontro disso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) atestam a importância do AEE extraclasse, no entanto, é necessário pensar na sala de aula comum também, pois é lá que o estudante passa maior parte da sua jornada escolar. Já no relato da professora EE2, fica claro que cada professor tem seu conhecimento e, ao trabalharem juntos, esses conhecimentos se complementam. Dessa forma, o ensino colaborativo pode proporcionar aos professores um espaço de trocas de conhecimentos e reflexões promovendo novas ações pedagógicas. Segundo Damiani (2008), o desenvolvimento de atividades colaborativas possibilita um ambiente rico de aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para os professores como também para os estudantes

Em vista disso, é necessário dar condições para que o professor de educação especial consiga realizar um trabalho colaborativo com o professor da sala comum, visto que tal ação colaborativa criará um processo formativo, de aprendizagens, de trocas de conhecimentos e de experiências que enriquecerá o processo de aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial, bem como os demais estudantes da turma. Assim, o serviço não precisa ser centrado no Atendimento Individual nas salas multifuncionais, mas pode ser ampliado para outros espaços, sempre visando o que favorece mais o estudante público-alvo da educação especial. É importante salientar que o trabalho colaborativo não nega a importância de trabalhos individualizados, todavia precisamos conciliar esses dois momentos, entendendo que ao limitar somente a um desses trabalhos limitamos o trabalho dos professores

(DAMIANI, 2008). Segundo Perrenoud (2001), a cooperação é mais lenta que o diálogo interno, que o trabalho individual do professor. Além de ser uma ferramenta e não uma norma em si, logo é preciso saber discernir quando usá-lo.

Em relação à concepção dos professores da sala comum sobre o trabalho colaborativo, suas respostas permitiram identificar alguns tópicos recorrentes, os quais organizamos no quadro a seguir:

Quadro 10: Conceitos chaves sobre o ensino colaborativo: perspectiva professores da sala comum

Conceitos chaves sobre o ensino colaborativo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajuda para trabalhar com o aluno público-alvo da EE ▪ Orientação ▪ Parceria entre professores de EE e sala regular não só no planejamento como também na execução ▪ Troca produtiva ▪ Tomada de consciência em relação à responsabilidade didática para com os alunos com deficiência

Fonte: Elaborado pela autora

Para a professora AI1, o trabalho colaborativo é entendido como uma ajuda, para a qual o professor precisa estar aberto, seja para receber ou oferecer. A referida professora enfatiza que, em outras escolas, ela não tinha esse suporte, e que esse fator foi determinante, pois os professores nunca terão formação suficiente sobre as deficiências, uma vez que cada aluno é único e terá particularidades.

Por esse ângulo, o professor C1 diz que esse trabalho foi vital e importante para que ele ensinasse química e física para uma aluna com deficiência. Acrescenta que, a partir do diálogo e do estar junto com as professoras de educação especial, cada um com o seu conhecimento específico, proporcionou uma mudança de prática em sala de aula e melhorou a sua relação com a aluna, como podemos ver no relato do professor:

Mas se não tivesse, por exemplo, a ajuda dela eu estaria dando aquela aula *normal* como se a pessoa não estivesse ali, porque eu não conseguia, antes, chegar até ela, eu não sabia como fazer; achava que ia dar trabalho, que teria que fazer uma outra prova. Como você fica às vezes inseguro, e a gente acha melhor continuar o que está fazendo. Com a ajuda da sala multimeios, eu vi que é a mesma prova, só que eu vou tentar abordar as questões de maneira diferente, não colocar só perguntas e respostas, associe as colunas ou complete... são outras formas de propor que ela entenda o conceito, por exemplo, de gravidade, de inércia; então, foram bastante produtivas as aulas desse ano. (Prof. C1)

Já a professora H2 compreende o ensino colaborativo como uma parceria, na qual cada semana terá um desafio novo e que não estará sozinha para pensar e agir sobre essas questões. Nesse sentido, para ela, o trabalho articulado “É você ter parceria com outros professores, não só para planejar as aulas, mas também para executá-las. Porque muitas coisas a gente têm vontade, mas às vezes não sabe como fazer e também não sabe se é possível para determinados alunos” (Profª. H2). A professora AI2 demonstra, no relato a seguir, que ao realizarem essa prática cada uma das professoras traz alguma ideia que complementa a realização de um planejamento de aula, uma adaptação de material, por fim ela define o trabalho como uma troca produtiva.

[...] daquilo eu penso em algumas práticas e trago para elas, e daquilo que eu pensei elas ampliam, elas dão algumas sugestões. Materiais também, as vezes eu preciso de uma adaptação no material, mas eu acho bem interessante assim, é uma troca produtiva. (Profª. AI 2)

Já o professor H1 acredita que o trabalho mobilizado pelas professoras de educação especial tem como objetivo mostrar a responsabilidade do professor em relação ao estudante público-alvo da educação especial. Nesse sentido, o professor da sala de aula comum é que teria de fato a responsabilidade pelo estudante com deficiência, como observamos no relato do professor:

Eu diria que ele tem relação com a ideia de colocar, trazer a responsabilidade didática para com os alunos com deficiência para o professor da disciplina, não se trata de implicar nem no professor auxiliar, nem nos professores da sala multimeio. A colaboração é essa, é fornecer os mecanismos, as propostas, sugerir, planejar junto algo para ser feito pelo professor da disciplina na sala, e não deixar essa responsabilidade para a sala multimeios. (Prof. H1)

A concepção desse professor é a que está mais distante do que é o ensino colaborativo, o qual prevê o compartilhamento de responsabilidades, ou seja, a responsabilidade não recairia somente sobre um dos professores, mas sim seria de todos igualmente. No entanto, de maneira geral percebemos que as percepções dos professores da sala comum estão no caminho de uma compreensão mais ampla sobre o ensino colaborativo. Alguns mais que outros conseguem entender o ensino colaborativo como uma troca de conhecimentos e o trabalho conjunto no planejamento, na execução e na avaliação. Conseguimos observar também, com o relato do professor C1, que houve uma mudança na prática em sala de aula

referente aos estudantes público-alvo da educação especial. A partir do trabalho articulado com as professoras da sala de recurso, o professor teve mais ferramentas para trabalhar com sua aluna. Logo, o professor, antes do trabalho colaborativo, ignorava a presença da aluna com deficiência em sua sala de aula, mas depois das trocas, realização de planejamentos colaborativos e até práticas conjuntas ele mudou sua forma de pensar e agir. Mendes e Toyoda (2011) corroboram quando afirmam que pessoas que estão envolvidas em atividades grupais podem superar situações difíceis que não são capazes de resolver quando envolvidas em atividades solitárias.

A partir dos relatos das professoras da educação especial e dos professores da sala comum, percebemos que o ensino colaborativo, realizado por meio da classificação proposta por Perrenoud (2001), abordados no capítulo dois desta pesquisa, se caracteriza em uma equipe *lato sensu*. Logo, percebemos que para os professores da sala comum a colaboração é algo estimulante, que dá ideias, coragem, pistas, mas que ainda se concentra na ajuda. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre esses professores está ainda no sentido amplo, limitado ao intercâmbio de ideias. Já em relação aos estágios de Gately e Gately (2001), o trabalho colaborativo está na fase do comprometimento, no qual há uma comunicação frequente, aberta e interativa em que os professores estão construindo uma confiança necessária na colaboração.

Em vista dos relatos obtidos, percebemos que os professores da sala comum, bem como os da educação especial, parecem estar comprometidos com o trabalho. Segundo Perrenoud (2001), o verdadeiro trabalho em equipe acontece quando estamos prontos para enfrentar juntos os grupos de alunos, bem como quando cada um aceita avançar como pode, com sua personalidade, modos de fazer, seus valores. Além disso, para Perrenoud (2001), a minoria das pessoas consegue trabalhar em colaboração, já as outras são resistentes e são inseguras para dar o primeiro passo, por esse motivo é necessário criar estruturas que convidem e incitem os professores a colaborarem. Nesse aspecto, o trabalho das professoras na escola acaba por ser um primeiro passo para criar essas estruturas que possibilitam o trabalho conjunto.

Os professores da sala comum destacaram em seus relatos alguns pontos que podem ajudar no desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola. O professor H1 acredita que para um trabalho colaborativo efetivo é necessário que os professores da sala comum *comprem a ideia* e que a realização desse trabalho “depende da adesão de outros professores.” Para além disso, a professora AI2 salienta que é uma questão de *maturidade* perceber o compromisso com a inclusão e de responsabilidade do professor de sala, do professor do AEE

e da escola, como um todo. Já o professor C1 acredita que as professoras da sala multifuncional viram neles pessoas *abertas* para trabalhar colaborativamente, mas que é óbvio que uns conseguem realizar mais que outros, portanto como o mesmo professor afirmou:

Se for uma pessoa meio sisuda, meio chata, ela não vai querer ou vai dizer que não vai participar do projeto, que não vai fazer, que vai dar a aula normal dela, mas eu sou a favor de sempre mudar porque todo ano parece que a gente dá o mesmo assunto, as aulas parecem ser um pouco parecidas, então, às vezes, uma mudança é bem-vinda. (Prof. C1)

Para Perrenoud (2001), o trabalho em equipe exige muito esforço de abertura, escuta e questionamento, e enfatiza ainda que é muito difícil aceitar o olhar e o julgamento do seu colega sobre suas atitudes, suas práticas e seus limites. Ensinaamos o que somos e “sob o olhar do colega, é difícil esconder durante muito tempo aquilo que realmente somos” (PERRENOUD, 2001, p.198) Assim, a verdadeira equipe, quando os professores, juntos, aceitam avançar como podem, é a que acolhe as personalidades, os valores e as diferentes maneiras de fazer.

4.3 POTENCIALIDADES E ENTRAVES

No que se refere às potencialidades do trabalho, a professora EE1, apontou que um deles é a garantia do direito do estudante público-alvo da educação especial à aprendizagem, por meio de uma rede de apoio para a sala comum. Já para os professores da sala comum, o ensino colaborativo possibilitou um desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Como podemos observar nas falas a seguir, houve mudanças de pensamento no que tange ao direito do estudante público-alvo da educação especial. Assim, o professor G1 acredita ter capacidade maior de trabalhar com esses estudantes e acrescentou que sempre houve muita cobrança em relação a sua prática, sem dar meios para que ele pudesse mudá-la. A seguir, apresentamos o relato do professor G1:

[..] é uma questão de legislação, de o aluno ter o direito de estar em sala e a gente ter o dever de atender, mas precisa ter um suporte para isso; então, acho que isso melhorou, no caso, agora está tendo esse suporte de como trabalhar com eles. (Prof. G1)

Logo, podemos observar que o trabalho colaborativo proporcionou ao professor G1 um apoio para que pudesse visualizar melhor o suporte da educação especial na escola,

mesmo esse trabalho já existindo; porém, foi o trabalho articulado que proporcionou uma aproximação das professoras de educação especial em sala de aula comum, o que permitiu que o professor G1 pudesse entender melhor os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial, bem como a compreensão do que é o serviço da educação especial na escola. Nesse sentido, é fundamental que o professor de classe comum seja orientado para aperfeiçoamento de sua prática e para que essas sejam inclusivas e não excludentes (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015). Ao encontro disso, os professores C1 e H1 relataram que, a partir desse trabalho, puderam entender um pouco mais sobre o trabalho da educação especial na escola regular, como observamos nos recortes a seguir:

Eu não sei como funciona isso nas outras escolas. A experiência que eu tive ano passado não é suficiente para entender; eu confesso que nesse tempo que fiquei na escola eu não entendi direito o que era a sala multimeios, eu sabia que ela existia e tinha alguma coisa haver com os alunos com deficiência, mas eu não entendi direito qual que era a proposta. Eles também não tinham essa aproximação de chegar e convidar: vamos planejar juntos; isso nunca houve. (Prof. H1)

É eu já estava tendo dificuldades anteriormente, mas tinha outras pessoas que vinham aqui para sala multimeios que a gente não tinha muito contato. E isso é muito importante também... ter uma pessoa aqui na sala multimeios e ela não fazer a abordagem pra você, chegar e aí **fulano** tá trabalhando qual o assunto? Vamos sentar pra conversar? Porque, às vezes, o professor fica meio acomodado no seu canto, então a partir do momento que a **professora EE1** falou eu estou aqui pra te ajudar, então, óbvio eu quero parcerias, eu quero ajuda, né, quem não quer. Quando você tem uma dificuldade e tem alguém pra te ajudar é ótimo. (Prof. C1, grifo nosso)

A partir dos relatos supracitados, percebemos o quão importante é a aproximação dessas áreas, tanto para a mudança de prática como também para levar o conhecimento ao professor da sala comum sobre a educação especial, como área e suporte especializado na escola regular. Nesse ponto, voltamos à discussão que desenvolvemos, no primeiro tópico deste capítulo, a respeito das condições de trabalho; por meio de um trabalho focado, em uma única escola (sem a itinerância), as professoras de educação especial conseguiram organizar e desenvolver um trabalho que envolvesse os professores da sala comum e de certa forma a escola como um todo. Assim, a partir desse trabalho, os professores já mudaram em termos de práticas e conceitos, entendendo que também são responsáveis pelo processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Segundo Mendes, Neto e Septimio (2016), o exercício da docência afastou-se cada vez mais do *aprender* e concentrou-se exclusivamente no *ensinar*. No que se refere ao público-alvo da educação especial, os professores da sala comum, geralmente, dizem não saber como ensinar ou “lidar” com esses estudantes e, muitas vezes, não têm a intenção de

aprender para mudar essa situação. A partir dos relatos dos professores da sala comum, observamos em diversos momentos fragmentos que mostram o quanto aprenderam com o trabalho colaborativo e com as professoras de educação especial. Em relação a isso, o professor C1 relatou que agora passou a enxergar esses estudantes em sala de aula, planejando e dedicando suas aulas também para eles. O professor H1, no relato a seguir, disse que rompeu com preconceitos:

Isso mudou meu modo de planejamento, tenho que planejar pensando em todos os alunos, “quebrou” um certo preconceito que eu tinha com alunos com deficiência por questão de (“ah, eles não estão aprendendo/não aprendem”) nesse sentido. Eu aprendi que não! Eles têm seus, digamos, meios próprios, eles têm possibilidades de aprender desde que sejam dados meios para isso. Acredito que seja isso. (Prof. H1)

Ao encontro disso, Imbernón (2010) afirma que o ensino se converteu em um trabalho colaborativo necessário e indispensável para melhorar a prática do professor em sala de aula, a organização das instituições, bem como a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, por meio de práticas colaborativas, podemos chegar a soluções de situações problemáticas, o que ajuda a entender a complexidade do trabalho docente e assim realizar respostas mais plausíveis aos problemas encontrados. Assim, quando as professoras da educação especial colaboram com os professores de sala, eles trocam conhecimentos durante a prática, sobre a realização dos planejamentos e avaliações, o que, de certa, forma irá proporcionar uma formação continuada na própria prática. Concordando com isso Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam que nenhum curso de formação inicial ou continuada será suficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários para tornar o professor apto a ensinar a todos os estudantes. Nesse sentido, o trabalho conjunto entre esses professores que possuem conhecimentos diferentes resultará em trocas e somas de conhecimento e proporcionará um ambiente rico de aprendizagens para os estudantes e também para os professores.

Os professores da sala comum não souberam dizer fragilidades do trabalho colaborativo realizado na escola. A professora AI1 fala sobre a resistência dos professores da sala comum em aderirem a proposta. Lembramos que, de 23 professores, 15 realizam o trabalho colaborativo na escola. Para as professoras de educação especial a não adesão de todos é uma fragilidade do trabalho, na medida em que:

[...] se é essa a necessidade dele, a gente construiu essa rede e um trabalho em meio a essa resistência, que não é pouca, mas sempre vai existir resistência e isso é até bom, que existam essas resistências, mas não é uma resistência de um patamar teórico de não concordar por causa disso ou daquilo, para a gente até rever e nos reorganizamos, mas é uma discordância simplesmente pelo senso comum, eu sou contra e deu, eu sou contra porque eu não tenho confiança; é num nível muito abaixo... porque num nível teórico, eles poderiam dizer que não concordam porque a gente está indo contra a política nacional, eu não concordo porque esse negócio de chamar o professor aqui vai contra o decreto de hora atividade, eu não concordo... mas não tem. Até porque nós estamos trabalhando dentro da legalidade e trabalhando dentro dessa política perversa e até o artigo que a gente e publicou no evento, ele teve esse caráter de a gente pegar tudo que é legislação e colocar ali para dizer que o que a gente está fazendo tem um fundamento, a gente não está fazendo do nada, ninguém inventou do nada as coisas. (Profa.EE1)

Para Perrenoud (2001), a maioria das pessoas hesitam, são ambivalentes e se assustam para dar o primeiro passo para a realização do trabalho colaborativo, e como já abordamos, anteriormente, para esse autor o trabalho em equipe não é uma tecnologia e nem uma metodologia, mas é algo que nos atinge como humanos e profissionais. Vivemos em uma sociedade individualista, o que inevitavelmente atinge a cultura profissional dos professores. Não podemos ser sonhadores em reverter essa tendência de um dia para o outro, é preciso criar possibilidades dentro das escolas para a realização desse trabalho, pois é na ação que se aprende a colaborar. Assim, importa que os professores tenham experiências com a colaboração para “refletir sobre ela e de falar dela, de extrair lições e de superar reações violentas de rejeição ou defesa.” (PERRENOUD, 2001, p.202).

Nesse contexto, o apoio da gestão escolar em um trabalho como esse é muito necessário, fundamental até, todavia as professoras de educação especial apontaram que esse foi mais um dos obstáculos encontrados. Segundo o relato delas:

A fragilidade é você ter uma gestão que não compreende a dimensão de um trabalho desse. E nem ter o apoio da supervisão escolar, porque nesse trabalho a gente precisa desses apoios, isso não pode ser uma caminhada paralela da educação especial dentro da unidade educativa, nós fazemos parte da unidade e hoje a gente qualificou o nosso trabalho. Porque a reclamação dessa escola, quando eu cheguei, era que essa porta era fechada, os professores de educação especial não davam a mínima, não orientavam, não faziam nada. (EE1)

Então, se a direção sabe disso, se ela tem condições de fazer essa defesa é muito melhor para o nosso trabalho. E a mesma coisa na supervisão escolar, a gente precisa dela também para dar o suporte. O diretor assumiu esse ano, e ele trabalhou muito tempo fora de escola, é o quarto ano dele de escola, então, ele tem uma longa caminhada aí, até apoio financeiro ele dá, mas não é só essa necessidade que a gente tem, a gente precisa de um apoio na defesa do direito do aluno e isso se a direção não te dá o suporte tu tens que ficar lutando sozinha, e demanda uma energia enorme, então, hoje a nossa fragilidade é essa. (Profa. EE1)

É crucial que a escola, como um todo, compre a ideia do ensino colaborativo, principalmente, os diretores e coordenadores pedagógicos. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o trabalho articulado exige uma administração escolar que saiba ouvir e que esteja disposta a superar obstáculo, porque se trata de uma nova forma de trabalho, o que termina por gerar inseguranças e medos. Nesse sentido, o suporte administrativo estaria ali para apoiar nos momentos de erros, acertos e inseguranças. Logo, os profissionais envolvidos precisam analisar as barreiras encontradas e que impendem do desenvolvimento desse tipo de trabalho. A gestão escolar tem um papel importante como articuladora desse processo (SANTOS; MAKISHMA; SILVA, 2015).

Para a professora EE2, a gestão escolar também ocupa um posto de centralidade no fortalecimento de um trabalho com essas características, não só em termos financeiros, como também para defender e estimular esse trabalho na escola. A professora dá um exemplo do professor “cuco”, em referência ao relógio, aqueles que entram e saem das salas de aulas sem olhar para os lados e sem um envolvimento maior com a escola e com os projetos que possam ter, são aqueles que só querem dar a sua aula e ir embora. Em caso de professores “cuco”, para a professora EE2, a gestão escolar é responsável pelo estabelecimento do diálogo e do vínculo com esse professor, a fim de que ele entenda a importância de trabalhos como esse que os professores realizaram na escola.

Outro ponto levantado pela professora H2, é o de que a falta de tempo para a realização de um planejamento conjunto poderia ser um obstáculo para a realização do ensino colaborativo, no entanto, isso não é vivenciado na escola, uma vez que os professores utilizam do tempo de sua hora atividade (tempo destinado para planejamento e formações) para organizarem os horários com as professoras da educação especial. Segundo a professora, a falta desse tempo pode fazer com que os professores “[...] levem divergências para sala de aula, aí isso seria ruim, o que seria um ponto negativo.” (profª. H2). Em seu relato, a professora está certa em dizer que a falta de planejamento em conjunto pode prejudicar a prática colaborativa, já que o planejamento coletivo é essencial para a organização do ensino colaborativo, e a hora atividade pode e deve ser aproveitada para os momentos de organização de objetivos comum, tarefas e reponsabilidades comuns.

Os professores ainda destacaram em suas falas sobre a importância desse trabalho na escola e como ele deveria ser expandido para outras escolas:

Eu acredito que esse trabalho deveria ser expandido para outras redes de ensino, não só de Florianópolis. No caso, ainda tem que expandir aqui dentro ... e eu acho que é um passo inicial para modificar o que a gente tem de realidade na educação, porque

sem a colaboração dos colegas com os quais a gente trabalha não tem como fazer um ensino de qualidade, ainda mais se existe exclusão dentro da sala de aula, mesmo que na tentativa de incluir acaba excluindo. (Profª. H2)

[...] o bom trabalho feito aqui acabou aparecendo por se mostrar que não existe um atendimento bom, então, não foi porque aqui é bom que chamou atenção, foi porque não se tem esse atendimento em outro lugares e como aqui está tendo, chamou atenção, mas, na verdade, em todo lugar deveria estar sendo feito (...) não que não deva ser parabenizada pelo bom trabalho, mas, geralmente, é isso, é uma coisa que a gente está fazendo e o que deve ser feita, às vezes, se supervaloriza coisas, tanto boas como ruins, às vezes, uma falha de alguém acaba virando uma história e, às vezes, uma coisa normal acaba virando como se fosse uma coisa extraordinária, mas é uma coisa que deveria todo mundo fazer. (Prof. G1)

Para a professora H2, a boa experiência realizada na escola deve ser expandida para outras redes e para outras escolas no município; e ela acredita que sem a colaboração com os colegas fica mais difícil de realizar um ensino de qualidade. Já o professor G1, destaca que a prática colaborativa realizada por eles chamou a atenção porque na maioria dos lugares não é realizado um bom trabalho, não tira o mérito do trabalho, mas enfatiza que eles só estão fazendo o que deveria ser feito.

A partir de tudo que foi exposto nesta análise, recriamos a imagem dos fatores para o sucesso do ensino colaborativo que foi apresentado no capítulo de fundamentação teórica, na figura 1 e no quadro 3, desta dissertação. Como já abordamos, anteriormente, quando perguntamos das potencialidades e das fragilidades da prática realizada por eles, os mesmos acabaram apontando habilidades e fatores para o sucesso do ensino colaborativo, os quais foram incluídos na figura de Gataly e Gataly, que também foi desenvolvida a partir de pontos levantados por professores. A seguir, a figura 2 com a inserção dos novos fatores (grifados para dar destaque) e habilidades pessoais para o sucesso do ensino colaborativo:

Figura 2: Fatores e habilidades pessoais para o sucesso do ensino colaborativo



Fonte: Adaptado pela autora de Argules, Hughes e Schumm (2000 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Assim, no fator abertura, é importante que o profissional seja receptivo para mudanças de práticas, pois com o ensino colaborativo será preciso mudar a maneira de planejar, de lecionar, e estar aberto para novos conhecimentos e sugestões. Outro ponto de destaque é que, como para as professoras da educação especial que propuseram o ensino colaborativo para os professores da sala comum, é importante a adesão à ideia, isto é, que comprem a ideia e realizem junto com as professoras, caso contrário a colaboração não acontece, ou acontece de maneira truncada. A maturidade também foi apontada como um fator importante, aqui substituiremos esse termo por empatia, por considerar mais adequado

às definições trazidas pelos professores. Nesse sentido, os professores, ao terem essa habilidade, entenderão que os estudantes são responsabilidade da escola e não somente de um professor, o que ajuda para que a responsabilidade não recaia somente sobre um profissional, mas sim que todos se responsabilizem pelos estudantes público-alvo da educação especial, assim como acontece para os demais.

Em relação ao planejamento, é necessário que os professores, tanto da sala comum como da educação especial, mudem suas práticas, antecipem planejamentos, pois o planejamento conjunto não pode ser realizado de um dia para o outro, exige mais tempo de criação. Além disso, se os professores não mudarem suas práticas, ou seja, incluindo todos os estudantes em sala de aula, dividindo as responsabilidades com o professor parceiro, pouco ele estará contribuindo ou ajudando na ação pedagógica. Por fim, o planejamento conjunto foi apontado como essencial para a realização desse trabalho e para que isso ocorra os professores precisam de tempo para o planejamento, seja ele realizado na hora atividade dos professores ou em horários vagos, porque é nesses momentos que os professores realizarão trocas de conhecimentos, práticas, tirarão dúvidas e aprenderão um com o outro.

É importante destacar que o ensino colaborativo é diferente de tudo que a escola realiza em termos de prática, uma vez que promove que os professores trabalhem juntos, dividam responsabilidades, conhecimentos, ideias.... As práticas individualistas do ensino fazem com que práticas colaborativas tenham que ultrapassar um longo caminho para superá-las. No entanto, a colaboração só pode ser aprendida colaborando.

5 PONTO DE CHEGADA: ARGUMENTOS FINAIS

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (PAULO, FREIRE, 2011, p.31)

Nesta pesquisa de mestrado, nos propusemos a analisar uma experiência de prática colaborativa entre professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala comum, a partir da percepção dos envolvidos, identificando potencialidades e entraves nesse processo. Chegamos a algumas conclusões e passaremos à exposição nos parágrafos seguintes.

Por meio da análise, percebemos que as professoras da educação especial têm uma concepção de educação especial e de suporte especializado que vai além e se posiciona contra o funcionalismo focado somente no Atendimento Individualizado e centrado na deficiência; o que acaba por afirmar que o problema está no estudante público-alvo e não na escola como um todo. Entendendo que elas estão na escola regular com o objetivo de dar condições para que esses estudantes tenham acesso ao conhecimento, no contexto de sala de aula, então não há razão de este serviço estar centrado em outro lugar.

Outro tópico discutido foi as condições de trabalho que as professoras encontraram na escola, como a ausência da itinerância, que facilitou a realização da prática colaborativa, permitindo às professoras de educação especial dedicar mais tempo para os professores e para a escola em si. Da mesma maneira, identificamos que houve uma interpretação/tradução do texto (documentos legais sobre educação especial), a partir do contexto material encontrado nessa escola específica, bem como do contexto profissional dos professores. Nesse caso específico, a escola teve influência do contexto material e cultural na medida em que a tradução das políticas de educação especial em ensino colaborativo só foi possível devido as concepções das professoras, em parceria com os professores da sala regular, mesmo que não todos, bem como a ausência da itinerância.

Em relação às concepções sobre o ensino colaborativo, observamos que as professoras de educação especial têm uma compreensão ampliada em relação à compreensão dos professores da sala comum, que ainda, por vezes, acreditam que a prática é uma ajuda e não um trabalho conjunto, no qual os dois profissionais têm responsabilidades sobre os estudantes. No entanto, os professores estão construindo um caminho para uma compreensão mais ampla sobre a prática, estando em estágios de colaboração intermediários. A partir da prática

colaborativa, identificamos que os professores mudaram conceitos sobre deficiência, educação especial e conheceram o ensino colaborativo, bem como foi possível perceber em seus relatos mudanças de práticas em sala de aula, agora pensando na aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial.

Os entraves encontrados pelos professores foram a falta de apoio da gestão escolar, o que poderia ter ajudado no diálogo com os professores que não aderiram. A intervenção da gestão ajudaria a dar mais voz e visibilidade à proposta colaborativa na escola. As potencialidades foram a formação em serviço, a partir da prática colaborativa; os professores da sala comum puderam trocar o “eu não sei” por conhecimentos sobre deficiência, educação especial e passaram a realizar práticas mais inclusivas.

Os limites verificados, e que também servem como uma sugestão para pesquisas futuras, apontam para o fato de que, além das entrevistas com os professores, também se realize observações de práticas colaborativas proposta por professores e por escolas, o que traria mais elementos para a análise, pois além dos relatos encontrados nas entrevistas, teríamos elementos da prática colaborativa, entendendo melhor como são os desdobramentos para a realização do planejamento, da execução e da avaliação. Outro limite encontrado foi que ainda no Brasil a temática ensino colaborativo está em seu estágio embrionário; ainda temos uma visão demasiado restrita às temáticas de teóricos internacionais, todavia, é importante uma construção teórica voltada para a nossa realidade escolar e política. Assim, importa que mais pesquisadores investiguem sobre o ensino colaborativo no Brasil, adaptando os conceitos de colaboração para os contextos brasileiros, adaptando para a nossa realidade política e cultural. Desse modo, é essencial que mais pesquisas sejam realizadas para que tenhamos condições de construir conceitos próprios sobre a colaboração e que incidam, de algum modo, nas políticas de educação especial e na prática dos professores nas escolas.

Consideramos que o ensino colaborativo pode ser mais um suporte especializado realizado na escola regular, sendo esse importante para a formação continuada dos professores, a partir da troca de conhecimento entre as diferentes áreas. Essa pesquisa não conseguiu observar em termos de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, mas conseguimos perceber o conhecimento que os professores da sala comum adquiriram a partir dessa prática, o que, provavelmente, refletiu na aprendizagem desses estudantes em sala de aula. Como já mencionamos, não desconsideramos o suporte individualizado, mas sim é preciso saber quando utilizar as práticas colaborativas e individualizadas na escola, sempre visando o que é melhor para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, Julie; SLEE, Roger. **Doing Inclusive Education Research**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008, p. 132.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Contextos e significados: algumas questões da análise de dados. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.
- AVELAR, Marina. **Entrevista com Stephen J. Ball**: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educacionais*, v. 24, n. 24, fev. 2016.
- BALL, Stephen J. et al. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016. 230 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. BRASIL, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 4/2009**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília 02 out. 2009. Seção 1. p. 17.
- 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, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB/ nº 09/2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 09 de abril de 2010.
- BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino Colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set/dez. 2016. Disponível em
< <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>>
- BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, 2005. Disponível em
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900/0>>
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Meditação, 2013, p.128.

BRETTAS, Kátia Parreira. **A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de juiz de fora mediada por um professor colaborativo surdo de libras atuando em bidocência**. 05/10/2015. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio et al. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390-401, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias; MENDES, Enicéia Gonsalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare Et Educare**: revista de educação, Cascavel, v. 2 n. 4, jul/dez, p.113-128, 2007.

CARAMORI, Patricia Moralis. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 28/08/2014. 310 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Araraquara, Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2014

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com Síndrome de Down**: deficiência mental como produção social. Campinas: Papirus, 2008. 176 p.

CARVALHO, Andrea Dos Guimaraes de. **O trabalho colaborativo do intérprete de libras no ensino de português para surdos na escola regular de educação básica**. 05/12/2014. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CARVALHO, Ana Lucia Oliveira Freitas de. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA**: estudo colaborativo na escola professor Carlos Gomes da Silva. 27/07/2016. 241 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina. DCH IV, 2016.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Iniciação à docência na Educação Especial. **Journal Of In Special Educational**, Lisboa, Portugal, v. 16, n. 1, p. 658-661, jan. 2016.

CHRISTO, Sandy Varela de. **Percepções e experiências dos professores sobre o ensino colaborativo nos anos iniciais**. 2016. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; HONNEF, Cláudia. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico. **Arquivos analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, EUA. v. 23, n. 35, p. 1-16, 2015. Disponível em < <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/1632/1575> >

CRIPPA, Rosimeiri Merotti. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. 01/05/2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, 2012.

DAMIANI, Magda Florianana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602008000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>

DAVID, Lilian; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 2, p.189-209, mai/ago. 2014. Disponível em < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714> >

FONTES, Regiane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013. Disponível em < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714>>

FLORIANÓPOLIS. Secretária Municipal de Educação. Portaria nº 005/15, Normatiza a Jornada de Trabalho dos Servidores do Magistério Público Municipal de Florianópolis, Define Diretrizes Para Organização da Hora Atividade nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC, 26 de janeiro de 2015. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis**. Florianópolis.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 122/2016, estabelece as diretrizes da política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC, 14 de julho de 2016. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis**. Florianópolis.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 14/06/2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na Educação Básica: avaliação e Permanência**. São Paulo: Cortez, 2015.

GATELY, Susan. E.; GATELY, Frank. J. Understanding co-teaching components. **Teaching Exceptional Children** (TEC), Arlington, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. Disponível em < <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.7557&rep=rep1&type=pdf> >

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010. 184 p.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/678>>

GODOY, Shirley Alves. **Processo de intervenção junto à professora de geografia e professoras especialistas para favorecer a aprendizagem de uma aluna com**

surdocegueira: uma pesquisa colaborativa. 27/08/2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 93 p.

HOSTINS, Regina Célia Linhares, SILVA, Cristiane, ALVES, Adriana Gomes. Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17. n. 46, jul/set. 2016. Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25520>>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2010. 120 p. Tradução: Juliana dos Santos Padilha.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção Experiência e Sentido.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado:** possibilidades, movimentos e tensões. 23/12/2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês.. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://submission.scielo.br/index.php/es/article/view/7648>>

MATTIA, Ana Paula Machado de. **Investigando as significações por segundos professores sobre o seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 23/02/2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MELO, Erika Soares de. **Ações colaborativas em contexto escolar:** desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual. 15/04/2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação regular e especial. São Carlos, SP: Ufscar, 2014. 160 f.

MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jun/set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; NETO, Alaim, Souza; SEPTIMIO, Carolline. O “não saber” como retórica constante: aproximações entre observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.17, n. 46, p. 90-109,

jun/set. 2016. Disponível em <
<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25647>>

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem:** aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais. 30/03/2016. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, 2016.

OLIVEIRA, Valeria Manna. **Inclusão de alunos público alvo da educação especial e a educação física:** ensino colaborativo como estratégia de trabalho. 19/05/2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PERRENOUND, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 192 p. Tradução Patrícia Chittoni Ramos.

PERRENOUND, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 230 p. Tradução Cláudia Schilling.

PETERSON, Patricia J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2006, vol.12, n.1, p. 3-10. ISSN 1413-6538. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000100002>>

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO, Angelica Aquino Carvalho. Assessoria para a inclusão na formação profissional. **Journal Of In Special Educational**, Lisboa, Portugal, v. 16, n. 1, p. 197-200, 2016. Disponível em <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12141>>

PINHEIRO, Vanessa Cabral. A bidocência como uma proposta inclusiva. **Journal Of In Special Educational**, Lisboa, Portugal, 16, n. 1, p. 37-40, 2016. Disponível em <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12123>>

PINTO, Marília Garcia. **Ensino Colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.** 24/02/2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014. 295 p.

PLETSCH, Márcia Denise. MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. HOSTINS, Regina Célia Linhares. Observatório de Educação Especial: políticas públicas, práticas e avaliação escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, jul-set, 2016. Disponível em <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25495>>

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 01/02/2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão escolar**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 300-318.

ROJAS, Felipe Francisco Rodriguez; CORNEJO, Carlo Javier Ossa. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estudios Pedagógicos XI**, Valdivia, Chile, v. XL, n. 2, p. 303-319, 2014. Disponível em < https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052014000300018&lng=es&nrm=iso&tlng=pt >

SANTOS, Shirley Aparecida dos; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; Thaís Gama da SILVA. O trabalho colaborativo entre professores especialista e professor das disciplinas: O fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná. **Anais EDUCERE**: XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf >

SILVA, Mariana Seabra da. **Ações colaborativas em contexto escolar**: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual' 26/02/2013 140 f. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Melina Thais da. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 11/05/2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, Cristiane da; HOSTINS, Regina Célia Linhares, MENDES, Regina da Silva. O lugar do atendimento educacional especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas**, v.17, n. 35, set/dez. 2016. Disponível em < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016010> >

SLEE, Roger. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. In: APPLE, M.; BALL, S. J.; GANDIN. **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, abr/jun. 2012. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010 >

TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 01/04/2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987. p.175

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VAZ, Kamille. O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/74-0.pdf >

VIRALONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira Pedagógica**, Brasília, v. 95, n. 239, p.139-151, jan/abr. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>

VIRALONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paraíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obra Escogidas V**: Fundamentos da defectologia. Madrid: Visos, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras completas V**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Trad. Lólio Lourenço Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WIEZORECK, Christine. A integração da pesquisa qualitativa na formação de professores: compreensão e reflexão da ação pedagógica através de um estudo de caso. In. WELLER, Wivian, PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 319-323.

ZERBATO, Ana Paula. **A construção do papel do professor de Educação Especial na proposta de co-ensino**. 25/02/2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

APÊNDICE A- QUADRO COM AS DISSERTAÇÕES E TESES (levantamento)

Título	Autor
Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física	Pinto, 2016
Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão	Oliveira, 2016
Atendimento educacional especializado e a Educação Física Escolar: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual	Silva, 2015
A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediado por um professor colaborativo surdo de libras atuando em bidocência	Brettas, 2015
Trabalho colaborativo do intérprete de libras no ensino de português para surdos na escola regular de educação básica	Carvalho, 2014
Ensino colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual	Silva, 2016
Trabalho colaborativo entre a professora especialista e o professor do ensino comum para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Martinelli, 2016
Ações colaborativas no contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual	Melo, 2013
Processos de intervenção junto à professora de geografia e professora especialista para favorecer a aprendizagem de uma aluna com surdocegueira: uma pesquisa colaborativa	Godoy, 2015
Atendimento educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no	Lago, 2014

coensino em dois municípios	
-----------------------------	--

Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar	Rabelo, 2012
Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	Vilaronga, 2014
Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	Toledo, 2011
Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo	Caramori, 2014
O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva	Crippa, 2012
Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás	Freitas, 2013
Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximações entre o ensino comum e a sala de recursos	Moscardini, 2016
Construção do papel do professor de Educação Especial na proposta de co-ensino	Zerbato, 2014
Ensino colaborativo e o desenvolvimento da abordagem construtivista contextualizada e significativa da inclusão	Rocha, 2016
Investigando as significações por segundos professores sobre o trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Mattia, 2017
Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades Educativas Especiais no Colégio de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho articulado	Macedo, 2016

Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de de Jacobina/BA: estudo colaborativo na escola Professor Carlos Gomes da Silva	Carvalho, 2016
O coensino para inclusão de crianças com TEA no ensino regular: culturas, políticas e práticas permeando o espaço escolar	Carvalho, 2016/2

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A DIREÇÃO ESCOLAR

Florianópolis, 07 de Novembro, de 2017

Ilmo. Diretor

UNIVALI

UNIVALI

Cumprimentando-o cordialmente, vimos apresentar a acadêmica SANDY VARELA DE CHRISTO, do curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa "Educação, Comunicação e Tecnologia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, regularmente matriculada, que encontra-se desenvolvendo a pesquisa intitulada **"Coensino/ensinocolaborativo/bi-docência na educação inclusiva: dos documentos legais ao contexto da prática"**. Esta pesquisa tem como objetivo "compreender como as políticas, juntamente com a produção científica sobre educação especial evidenciam as questões do ensino colaborativo/coensino/bi-docência e como os professores o traduzem na prática".

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa por meio da coleta de dados: documentos escolares (análise documental) e entrevista semiestruturada.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos, pelo telefone: (48) 3664-8589 ou pelo e-mail: o.praticasescolares@gmail.com

Atenciosamente,

Profa. Dra. MS. GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES
Coordenadora e Professora Orientadora
Observatório de Práticas Escolares - UDESC/FAED

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Prezado(a) participante:

Sou acadêmica do curso de pós-graduação, em Educação, na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, pela universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, sob a orientação da Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, com o objetivo de compreender como as políticas, juntamente com a produção científica sobre educação especial evidenciam as questões do ensino colaborativo, coensino, bidocência. e como os professores traduzem na prática.

Sua participação nessa pesquisa envolve uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, para posterior transcrição e observação em classe. Na publicação dos resultados sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo.

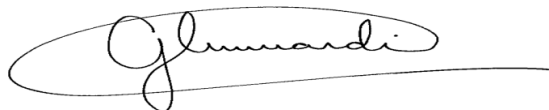
Ao aceitar participar dessa pesquisa você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico para a área educacional.

Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos, pelo telefone: (48) 3664-8589 ou pelo e-mail: o.praticasescolares@gmail.com

Atenciosamente,

CLÉIA DEMÉTRIO PEREIRA
CPF: 810883619-00

Florianópolis, ____/____/2017



Profa. Dra. MS. GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES

Coordenadora e Professora Orientadora

Observatório de Práticas Escolares - UDESC/FAED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG/CPF
_____, aceito participar desta pesquisa e autorizo que realizem a coleta de
dados, conforme os procedimentos metodológicos indicados, mantendo minha identificação em total sigilo,
decorrentes de publicações científicas.

Florianópolis, ____/____/2017.

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PROFESSOR DA SALA COMUM

Técnica de coleta de dados

Curso de mestrado em Educação PPGE/UDESC/FAED

Entrevista semiestruturada

Local: Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS)

Sujeitos da pesquisa: professores da sala comum

Entrevistado (a):

Local e data da entrevista:

A pesquisa intitulada “Coensino/Ensino Colaborativo/Bidocência na Educação Inclusiva: dos documentos legais ao contexto da prática” Objetivo tem como objetivo principal: Compreender como os textos políticos juntamente com produção científica da educação especial evidenciam as questões do ensino colaborativo/coensino/bi-docência e como os professores o traduzem na prática. Para isso, esta entrevista organiza-se em torno de três eixos centrais: a) Apresentação da pesquisa e objetivos da entrevista; b) Caminhos do professor investigado; c) o caminho adotado da escola em relação ao ensino colaborativo;

Parte 1 – Apresentação

Exposição dos objetivos da pesquisa, da entrevista e da pesquisa; anuência para gravação de áudio;

Parte 2 – Sobre o entrevistado

Para iniciar esta pesquisa interessa-nos saber um pouco:

Do que caracteriza sua vida profissional enquanto professor (a) de educação especial ou de educação geral dessa rede, além da trajetória de formação;

Identificar se o professor tem alguma formação na área de EE

Parte 3- sobre os caminhos com o ensino colaborativo/coensino/bidocência

Bom, aqui na Ebias as professoras de AEE propuseram uma prática diferente que visa a colaboração entre vocês, gostaria que você nos contasse como foi a sua inserção nessa prática?

Como são os momentos de trabalho colaborativo entre vocês?

A partir de suas experiências e vivências o que é o ensino colaborativo/coensino/bi-docência para você?

Com relação ao ensino colaborativo, quais são os pontos de potencialidades para a inclusão escolar? E as fragilidades?

Por quê, na sua percepção, as professoras do AEE optaram por trabalhar com a prática de ensino colaborativo/coensino?

O que mudou no seu modo ser professor de (...) a partir desse trabalho com as professoras do AEE? E Quais contribuições para o estudante com deficiência em sala de aula?

Sobre a nomenclatura utilizada Colaborativa/coensino/bidocência, qual você acha que melhor se adequa à proposta que vocês desenvolvem?

APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Técnica de coleta de dados

Curso de mestrado em Educação PPGE/UDESC/FAED

Entrevista semiestruturada

Local: Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS)

Sujeitos da pesquisa: professores da Educação Especial

Entrevistado (a):

Local e data da entrevista:

A pesquisa intitulada “Coensino/Ensino Colaborativo/Bidocência na Educação Inclusiva: dos documentos legais ao contexto da prática” Objetivo tem como objetivo principal: Compreender como os textos políticos juntamente com produção científica da educação especial evidenciam as questões do ensino colaborativo/coensino/bidocência e como os professores o traduzem na prática. Para isso, esta entrevista organiza-se em torno de três eixos centrais: a) Apresentação da pesquisa e objetivos da entrevista; b) Caminhos do professor investigado; c) o caminho adotado da escola em relação ao ensino colaborativo;

Entrevista professoras do AEE

Parte 1 – Apresentação

Exposição dos objetivos da pesquisa, da entrevista e da pesquisa; anuência para gravação de áudio;

Parte 2 – Sobre o entrevistado

Para iniciar esta pesquisa interessa-nos saber um pouco:

Como que caracteriza sua vida profissional enquanto professor (a) de sala comum nessa escola, além da trajetória de formação;

Parte 3 - sobre os caminhos com o ensino colaborativo/coensino/bidocência

Aqui na Ebias vocês propuseram esse trabalho colaborativo entre a Educação especial e o professor de sala comum, gostaria que você nos contasse o que mobilizou vocês para realizar essa prática? E que pressupostos foram utilizados?

A partir de suas experiências e vivências o que é o ensino colaborativo/coensino/bidocência para você?

Sobre a nomenclatura utilizada Colaborativa/coensino/bidocência, qual você acha que melhor se adequa a proposta que vocês desenvolvem?

Na sua percepção, quais as vantagens o ensino colaborativo/coensino/bidocência possui para cumprir os objetivos de inclusão a partir dos documentos da educação inclusiva?

Com relação ao ensino colaborativo, quais são os pontos de fragilidade para a inclusão escolar? E as potencialidades?

O que mudou no seu modo ser professor de AEE a partir desse trabalho com as professoras da sala regular? Quais contribuições para o estudante com deficiência em sala de aula?

APÊNDICE F- QUADRO DE ANÁLISE

Professoras do AEE

Tópicos à priori (da entrevista)	Tópicos levantados por meio da leitura do material transcrito	Tópico central para a análise
Concepção de ensino colaborativo	-Fortalecimento de uma rede de apoio a sala de aula e na escola como um todo - Atuação junto com o professor da sala comum - Colaboração no planejamento, na adoção de procedimentos e na avaliação da turma que tem um aluno da educação especial Junção de conhecimentos (da EE com o do professor da sala comum)	-Concepção de ensino colaborativo
Motivação para realizar o trabalho colaborativo na escola	*Inquietações em relação ao ensino polarizado na escola *Concepção ampliada de suporte de EE *Não ter trabalho de itinerância. *Interpretação da política	- As professoras de educação especial e a motivação de realizar um trabalho colaborativo com os professores da sala comum
Potencialidades e fragilidades	-Proporcionar uma formação em serviço. - Garantia de direito ao aluno e compreensão disso por parte do professor da sala comum. -Falta de apoio e suporte da gestão escolar -Falta de comprometimento dos professores	Potencialidades e entraves encontrados ao propor a colaboração na escola

Professores da sala comum

Tópicos à Priorie	Tópicos e temas levantados por meio da análise do material transcrito	Tópico de
Concepção de ensino colaborativo	- Ajuda para trabalhar com o aluno público-alvo da EE - Orientação - Parceria entre professores	Concepção de ensino colaborativo

	<p>de EE e sala regular não só no planejamento como também na execução</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suporte de adaptação dos materiais - Troca produtiva - trazer a responsabilidade didática para com os alunos com deficiência 	
Experiência com o ensino colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de planejamento conjunto - Momentos de intervenção em sala comum - participação de projetos e saídas de campo 	Experiência com o ensino colaborativo
Fragilidades e potencialidades da prática	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura - Adesão e 'comprar a ideia'/participação - Maturidade - Mudança de prática - Tempo para o planejamento em conjunto 	Habilidades pessoais para realização de um trabalho articulado com as professoras de educação especial
Motivação para realização do ensino colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Visão de educação (mais ampla) - Questão pessoal/profissional - Possibilidade de realização na escola 	

ANEXOS**ANEXO A- COMITÊ DE ÉTICA QUE APROVA O PROJETO “ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POLÍTICAS PÚBLICAS, PROCESSOS COGNITIVOS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS”**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 272/2012

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “*A escolarização de alunos com deficiência mental/ intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos*”, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch, do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar, processo 23083.007306/2012-61, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 196/96 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 30/11/2012

Profa. Dra. Aurea Echevarria Neves Lima
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR NOVAS COLETAS NA ESCOLA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA - GEC

OFÍCIO GEC 116 /2017

Florianópolis, 03/11/2017

Ilmo. Diretor (a)
Pablo Jesus Liz
EB Intendente Aricomedes da Silva

ENCAMINHAMENTO: PESQUISA DE MESTRADO

A Gerência de Educação Continuada, em consonância com a Portaria Municipal nº. 116/2012, encaminha o (a) pesquisador (a) **Sandy Varela de Christo**, do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa de Mestrado intitulada: **Coensino/Ensino Colaborativo/Bi-docência na educação inclusiva: dos documentos legais ao contexto da prática na Educação Especial**, com previsão de desenvolvimento no período de: 2017.

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, carta de apresentação do professor orientador e projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o **conhecimento e a anuência** dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a interveniência do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação

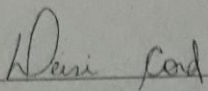
Rua: Ferreira Lima, 82 - Centro de Educação Continuada - Centro - Florianópolis - SC. CEP 88015-420
Telefone: (48) 32120922 – (48) 3209-0923/ gec@sme.pmf.sc.gov.br

deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.

7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SME (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria nesse processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,


Deisi Cord - Assessora
Gerência de Educação Continuada

Assinatura do Pesquisador: _____



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA - GEC

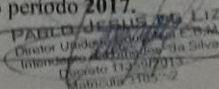
AUTORIZAÇÃO 116/2017

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO

Eu, **Pablo Jesus Liz**, Diretor (a) da Unidade Educativa I **FLORIANÓPOLIS**, autorizo a realização da Pesquisa de Mestrado intitulada **Coensino/Ensino Colaborativo/Bi-docência na educação inclusiva: dos documentos legais ao contexto da prática**, pleiteada pelo (a) pesquisador (a) **Sandy Varela de Christo**, do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, no período **2017**.

Assinatura e carimbo do (a) Diretor (a): _____

Data: ____/____/____


PABLO JESUS LIZ
Diretor Unidade Educativa I
Intervenção 116/2017
Município 116/2017

OBS: É imprescindível a devolução desta autorização, via email, para a Gerência de Educação Continuada.