



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CURSO: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – NOTURNO**

Gilberto Luis Eckert

**O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA DE INCLUSÃO
ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
ATRAVES DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO**

Santa Maria, RS, Brasil.
2022

Gilberto Luis Eckert

**O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ATRAVÉS DO MODELO DE
ENSINO HÍBRIDO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Educação Especial junto à banca
avaliadora para obtenção do título de professor de
Educação Especial

Orientadora: Prof^a Dr^a Sabrina Fernandes de Castro

Santa Maria, RS
2022

Gilberto Luis Eckert

O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ATRAVÉS DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Especial junto à banca avaliadora para obtenção do título de professor de Educação Especial

Apresentado em 13 de setembro de 2022

Sabrina Fernandes de Castro. Dr. UFSM
(Presidente Orientadora)

Ana Cláudia Pavão . Dr. UFSM
(Banca Avaliativa)

Ronise Venturini Medeiros. Me. UFSM
(Banca Avaliadora)

Santa Maria, RS
2022

RESUMO

O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ATRAVÉS DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO

AUTOR: Gilberto Luis Eckert

ORIENTADORA: Sabrina Fernandes de Castro

Este trabalho objetivou realizar uma pesquisa do tipo estudo de caso, a fim de analisar as contribuições que o Ensino Colaborativo tem trazido para as novas formas de atuação docentes, a fim de promover a inclusão de estudantes com deficiência intelectual (DI) matriculados no Ensino Fundamental em atividades propostas por meio do Ensino Híbrido. No ano de 2020, com o advento da pandemia do Corona vírus, e os protocolos de biossegurança, se fez necessário a implementação do chamado distanciamento social. Desta forma as escolas públicas e privadas de nosso País, passaram a articular modelos de Ensino Remoto e Ensino Híbrido, e os professores a buscar desenvolver práticas que fossem efetivas e abrangessem todas estas formas de atuação, sendo o Ensino Colaborativo uma destas práticas de articulação, desenvolvida em conjunto com professores de Educação Especial e professores regentes de turma, para buscar arranjos de ensino, que tornassem o processo de ensino-aprendizagem mais assertivo. Assim, o Ensino Híbrido no nosso país, nos diferentes estados, está em constante transformação e reformulação, até que seja possível um nível que alcance a todos os estudantes, independentemente de recursos financeiros, materiais, sociais e ambientais, ainda há um longo caminho para se construir, mas os professores na atual conjuntura, tem unindo forças e tarefas, desta maneira, colocando em prática o Ensino Colaborativo dentro do sistema de Ensino Híbrido para captar recursos e formular estratégias de ensino-aprendizagem que tornem o processo de distanciamento social menos prejudicial para os estudantes. A pesquisa contou com a participação de duas professoras da classe comum regular e duas professoras de Educação Especial, lotadas no quadro efetivo do município de Santa Maria-RS. As participantes receberam códigos de identificação, respondendo a um questionário de forma *online*, dividido por eixos temáticos. Os resultados que se apresentam em relação ao Ensino Colaborativo dentro do modelo Híbrido, mostra que foi possível desenvolver práticas mais inclusivas, trazer os professores da classe comum para a discussão e o diálogo sobre as potencialidades dos estudantes com DI, no contexto Híbrido. Por fim, as interlocuções com as professoras participantes são satisfatórias no sentido de suscitar aos leitores como a prática colaborativa pode beneficiar a todos neste processo.

Palavras chave: Educação Especial. Ensino Colaborativo. Ensino Híbrido. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

COLLABORATIVE EDUCATION AS A PROPOSAL FOR SCHOOL INCLUSION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH THE HYBRID TEACHING MODEL

AUTHOR: Gilberto Luis Eckert
ADVISOR: Sabrina Fernandes de Castro

This work presents and aims to carry out a case study research, in order to analyze the contributions that Collaborative Teaching has brought to the new forms of teaching activities, in order to promote the inclusion of students with intellectual disabilities (ID) enrolled in Elementary School in activities proposed through Blended Learning. In the year 2020, with the advent of the Corona virus pandemic, and the biosecurity protocols, it was necessary to implement the so-called social distance. In this way, public and private schools in our country began to articulate models of Remote Teaching and Hybrid Teaching, and teachers sought to develop practices that were effective and encompassed all these forms of action, with Collaborative Teaching being one of these articulation practices, developed in conjunction with Special Education teachers and class-regent teachers, to seek teaching arrangements that would make the teaching-learning process more assertive. Thus, Blended Education in our country, and in the different states, is in constant transformation and reformulation, until it is possible to reach a level that reaches all students, regardless of financial, material, social and environmental resources, there is still a long way to go. to build, but teachers in the current conjuncture, have joined forces and tasks, in this way, putting into practice Collaborative Teaching within the Hybrid Teaching system to capture resources and formulate teaching-learning strategies that make the process of social distancing less harmful to students. The research had the participation of 2 teachers from the regular class and 2 teachers from Special Education, assigned to the effective staff of the municipality of Santa Maria-RS. The participants received identification codes, answering an online questionnaire, divided by thematic axes. The results presented in relation to Collaborative Teaching within the Hybrid model, show that it was possible to develop more inclusive practices, bring common class teachers to the discussion and dialogue about the potential of students with ID, in the Hybrid context. Finally, the dialogues with the participating teachers are satisfactory in the sense of raising to the readers how the collaborative practice can benefit everyone in this process.

Keywords: Special Education. Collaborative Teaching. Hybrid Teaching. Intellectual Disability.

Taare Lameen Par
Essas Pequenas Estrelas Na Terra

Olhe para eles, como gotas frescas de orvalho
Repousando nas folhas das plantas, presentes dos céus
Esticando e virando, escorregando e caindo
Como pérolas delicadas brilhando com sorrisos
Não podemos perder essas pequenas estrelas na terra

Como brilho do sol, em um dia de inverno
Eles banham um jardim dourado
Eles afugentam as trevas dos nossos corações
E ainda aquecem nosso ser
Não podemos perder essas pequenas estrelas na terra

Como um bom sono
Em que os sonhos flutuam
Desperta um doce anjo
Como fontes de cores
Ou borboletas sobre as flores
Como o amor que se basta...

...Eles são as ondas de esperança
São a aurora dos nossos sonhos
E a eterna alegria
Não podemos perder essas pequenas estrelas na terra...

Composição: Prasoan Joshi
Tradução: Sandersan

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica

DI- Deficiência Intelectual

EaD- Ensino a Distância

NEE- Necessidades Educacionais Especiais

OMS- Organização Mundial da Saúde

RS- Rio Grande do Sul

SEESP- Secretária de Educação Especial

SMED- Secretaria Municipal de Educação

TIC's- Tecnologias da Informação e Comunicação

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

Sumário

1-INTRODUÇÃO	9
2- REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 Políticas de Inclusão na Educação Básica	14
2.2 Ensino Colaborativo como prática pedagógica para inclusão	18
2.3 Atribuições do Professor do Ensino Regular e do Professor de Educação Especial	22
2.4 Ensino Híbrido e projeções futuras	25
3- METODOLOGIA	27
3.1- Contexto Investigativo	28
3.2- Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	29
3.2.1- Questionários.....	29
3.3 Aspectos Éticos	30
4- ANÁLISE DOS ACHADOS	30
4.1- Identificação das participantes e Perspectivas sobre inclusão escolar de estudantes com DI no Ensino Regular	30
4.2- A Educação Especial como elemento pedagógico para a inclusão escolar de estudantes com DI	36
4.3-Tessituras entre Ensino Híbrido e Ensino Colaborativo: caminhos a percorrer	38
4.4- Ensino Colaborativo e Ensino Híbrido como propulsores para a Inclusão	40
5- APONTAMENTOS FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE A	50
APÊNDICE B	53
ANEXO 1	
ANEXO 2	

1-INTRODUÇÃO

...Como a densa escuridão no âmago da noite
Eles são a chama que dispersa o temor
Como a fragrância de um pomar
Que enche os ares
Como um caleidoscópio e suas miríades de cores
Como flores crescendo em direção ao sol
Como notas de flauta em uma quieta floresta...

O Ensino Colaborativo, ou seu sinônimo Coensino, tem sido apontado como estratégia significativa para a inclusão de estudantes com deficiência¹. Sendo o professor da classe comum regular o responsável por tecer uma rede de apoio, o Ensino Colaborativo está ancorado em um sistema de colaboração e cooperação entre as partes envolvidas, neste caso os professores da classe comum e os professores de Educação Especial.

Estudos e pesquisas na área como de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Capellini e Zerbato (2019), apontam que um trabalho conjunto entre docentes de Educação Especial e classe comum pode ser muito proveitoso para ambos, pois as aflições e incertezas podem ser divididas, com a responsabilidade de construir estratégias de ensino aos estudantes com deficiência, atendendo as adaptações necessárias as suas especificidades e particularidades de ensino-aprendizagem e se estendendo aos demais estudantes, pode ser compartilhada e, assim o trabalho pode ser mais eficaz e satisfatório.

Para efetivação do trabalho de Coensino, os docentes encontram-se amparados em diversos documentos oficiais, tais como, nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica de 2001, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial de 2009. Os mesmos trazem indicações e atribuições para contribuir com a docência articulada como um processo legítimo de ensino-aprendizagem, já que ambos documentos não especificam e indicam como deve acontecer o ensino colaborativo dentro das escolas em contexto de sala de aula.

O Ensino Colaborativo requer um voluntarismo por parte dos professores, e neste processo os docentes têm a liberdade e autonomia de estabelecer regras e negociações entre si e seus estudantes, o Ensino Colaborativo exige uma grande cumplicidade pedagógica, talvez isso se

¹ Na escrita deste relatório, a pesquisa e seu embasamento teórico, buscam por objetivar e dar nome aos sujeitos com deficiência e em específico aos sujeitos com Deficiência Intelectual. Por está razão os termos “NEE” Necessidades Educacionais Especiais e Dificuldades de Aprendizagem, não serão contemplados, por serem termos muito amplos e que abarcam um grande número de sujeitos com especificidades únicas e diferentes.

coloque como impedimento para efetivação da proposta, pelo fato de ser recente a cultura do Coensino, este modelo precisa ser trabalhado e perpassado no cotidiano das escolas, ultrapassando seus muros, as paredes da sala de aula, Capellini e Mendes (2007, p.126) acentuam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

O Ensino Colaborativo requer compromisso e flexibilidade para compartilhar saberes. Cada profissional envolvido pode beneficiar-se dos saberes dos demais, e assim os maiores beneficiários serão os estudantes. Para desenvolver práticas de Coensino é necessário que se conheça o currículo e elaborem em conjunto o planejamento das ações.

A Educação de estudantes com deficiência, exige que os professores de Educação Especial e comum busquem arranjos de ensino, relações interativas, novas habilidades e flexibilização da organização bem como os papéis de responsabilidade. No Brasil não existe ainda uma previsão legal² da implementação do Ensino Colaborativo como uma estratégia de ensino para a educação de estudantes com deficiência, podendo ser por falta de recursos humanos para sua viabilização, entraves econômicos, burocráticos e administrativos que limitam a expansão dessa prática docente.

Desta forma o Ensino Colaborativo vinha sendo articulado como uma proposta pedagógica nas escolas, de maneira que as trocas entre os professores ocorriam de forma presencial. Contudo no ano de 2020, o Brasil e o mundo todo pararam, novas regras de convívio sociais surgiram, o chamado distanciamento social, devido a rápida proliferação do Covid 19, que a própria OMS (Organização Mundial da Saúde), definiu como pandemia do Corona vírus, alertando mundialmente da gravidade da situação, que já se estende por mais de 19 meses. Neste processo ainda de decodificar o vírus, trabalhar em massa para a produção de vacinas eficazes para a imunização da população, as nossas escolas (públicas e privadas) precisaram se reinventar, assim reorganizando-se na forma de Ensino Remoto e Ensino Híbrido, em uma perspectiva de caráter emergencial, onde cada um deles tem um papel importante na continuidade da escolarização dos estudantes de todo o país.

Mais especificamente sobre a abordagem do Ensino Híbrido, ele foi possível de ser adotado levando em consideração alguns sistemas de ensino EaD (Ensino a distância), que em seus cursos

² Entendendo que no Brasil ainda não existe políticas públicas voltadas para fomentar práticas pedagógicas ancoradas pelo Ensino Colaborativo, sendo apenas, uma prática de adoção voluntária por parte dos docentes envolvidos.

já utilizavam tal abordagem, tramitando entre aulas *on-line*, via recursos digitais, e aulas presenciais na escola, em sala de aula, contudo este retorno também foi estabelecido com novas regras, com números limitados de estudantes por salas, atividades complementares, ou seja, o Ensino Híbrido ainda no Brasil, nos diferentes estados, está em constante transformação e reformulação, até que seja possível um nível que alcance a todos³ os estudantes, independentemente de recursos financeiros, materiais, sociais e ambientais, ainda há um longo caminho para se construir, mas os professores na atual conjuntura, tem unindo forças e tarefas, desta maneira, colocando em prática o Ensino Colaborativo dentro do sistema de Ensino Híbrido para captar recursos e formular estratégias de ensino-aprendizagem que tornem o processo de distanciamento social menos prejudicial para os estudantes.

O Ensino Híbrido permite que esses estudantes aprendam *on-line* ao mesmo tempo em que se beneficiam da supervisão física e, em muitos casos, instrução presencial, Christensen, Horn e Staker (2013, p.7) nomeiam este processo como sendo:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Ou seja, a escola continua sendo o espaço físico necessário, onde deve prioritariamente ocorrer a escolarização dos estudantes, desta maneira os professores continuam sendo os articuladores do processo de ensino-aprendizagem. No âmbito municipal, especificamente do município de Santa Maria-RS, a Secretaria da Educação (SMED), elencou com a equipe gestora normativas e protocolos, especificando de que maneira as escolas municipais, passariam a adotar as novas formulações referente ao ensino, no Decreto Executivo nº 71, de 17 de abril de 2020, dispõe entre as inúmeras orientações que: “a escala deve ser planejada, organizando os dias e horários para a realização dos serviços presenciais, com a devida sincronização de agendas, para evitar aglomerações”.

Levando em conta tal perspectiva, optou-se por realizar a pesquisa no contexto do Ensino Fundamental da rede municipal, do município de Santa Maria- RS, com objetivo de analisar as contribuições que o Ensino Colaborativo tem trazido para as novas formas de atuação docente, a

³ Utilizado como possível instrumento antidiscriminatório e de viabilização e reconhecimento da identidade do sujeito de direito LGBTQIA+. Estudos referenciados por COVAS, F. e BERGANI, L. Análise crítica da linguagem neutra como reconhecimento de direitos das pessoas LGBTQIA+, 2021. Assim desta forma esta pesquisa utilizara termos neutros, tornando a linguagem acessível a todos.

fim de promover a inclusão de estudantes com deficiência intelectual (DI) matriculados no Ensino Fundamental em atividades propostas por meio do Ensino Híbrido. Considerando o objetivo proposto, aponta-se os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Descrever as opiniões dos professores acerca do Ensino Colaborativo na forma de Ensino Híbrido;
- ✓ Analisar a importância do Ensino Colaborativo para a Inclusão escolar dos estudantes com DI, no Ensino Híbrido matriculados no Ensino Fundamental;
- ✓ Especificar as percepções dos professores acerca do desenvolvimento profissional na atuação do Ensino Colaborativo de forma híbrida;
- ✓ Identificar como os professores, na forma de Ensino Híbrido propuseram atividades de planejamento e reorganização curricular para os estudantes com DI matriculados no Ensino Fundamental, por meio do Ensino Colaborativo.

A implementação do Ensino Colaborativo está ancorada no reconhecimento sobre quando, como e o que deve ser usado de forma adequada e produtiva para favorecer a aprendizagem individual de cada um dos estudantes. Ensinar exige diferentes metodologias e estratégias que não são iguais para todos, visto que cada estudante possui um processo singular de aprendizagem. Para o Coensino coexistir, como prática voltada para a inclusão, é imprescindível, desmistificar o ensino especial, da especialização do professor e das diferenças dos estudantes, e a Educação Especial adentra nesse campo educacional para colaborar e a melhorar o ensino para todos. É preciso considerar essa diversidade e o professor de Educação Especial entra com o conhecimento específico sobre as estratégias de diferenciação a partir das características e estilos de aprendizagem entre os estudantes. O Ensino Colaborativo resulta em alterações nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores da classe comum e os professores especialistas, bem como o processo de inclusão escolar dos estudantes público alvo da Educação Especial.

Reconhecendo que a prática em sala de aula não é responsabilidade única do docente regente da turma, mas que deve passar, também, pela atuação do professor de Educação Especial, a partir desta concepção, buscar mostrar que o ensino colaborativo, quando ultrapassa o planejar, o instruir, o propor e o avaliar, se constitui como uma prática possível para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e nesta perspectiva pode trazer benefícios não somente para os estudantes público alvo da Educação Especial, mas também para

os demais estudantes da classe comum por auxiliarem a pensar práticas educacionais que favoreçam o atendimento a diversidade de todos, e mediados com práticas *on-line* pelo sistema híbrido, o Coensino pode tornar as práticas mais assertivas e proporcionar apoio intelectual aos docentes envolvidas neste processo.

2- REVISÃO DE LITERATURA

*...Eles são um sopro de ar fresco
São o ritmo
E a música da vida
Não podemos perder essas pequenas estrelas na terra...*

Na realização do estado da arte, em uma pesquisa realizada no portal *on-line* de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior) na data de 01/06/2021, utilizando como combinação de descritores: “Ensino Colaborativo e Deficiência”, “Deficiência e Ensino Híbrido”, e “Ensino Híbrido e Ensino Colaborativo” para o levantamento da real situação das escritas brasileiras referentes ao estudo e pesquisa na temática do Ensino Colaborativo articulado com o Ensino Híbrido para a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, encontrou-se os resultados que são mostrados na tabela a seguir:

TABELA 1: ARTIGOS e TESES (BASE CAPES)

Descritores	Artigos CAPES	Artigos descartados	Artigos selecionados
Ensino Colaborativo e Deficiência Intelectual	7	4	3
Ensino Híbrido e Deficiência	5	4	1
Ensino Colaborativo e Ensino Híbrido	0	0	0
Total	12	8	4

Fonte de dados da pesquisa elaborado pelo autor

Refinando a pesquisa no mesmo portal e redefinindo os descritores “Ensino Colaborativo e Deficiência” para “Ensino Colaborativo e Deficiência Intelectual”, os números encontrados são sete pesquisas nacionais, a inserção da palavra *intelectual* neste descritor deu-se pela necessidade de

buscar os trabalhos voltados para a educação de estudantes com DI, o que não ocorreu com os demais descritores, pois com a inclusão de *intelectual*, os números encontrados são nulos, ou seja, na perspectiva do Coensino tem sido realizado pesquisas com estudantes com DI. Na leitura de todos eles (TOLEDO e VITALIANO, 2012; ARAÚJO e ALMEIDA, 2014; PINHEIRO e MASCARO, 2016) são relatados a falta de pesquisa nessa área, e pautam essa falta de publicações na dificuldade e desconforto que alguns docentes demonstram em dividir a sala de aula com outro professor. E mais, encontrar escolas que aceitem um pesquisador, que trabalhe com essa temática, são desafios ainda a se enfrentar e considerar.

A busca dos Artigos contemplou um recorte atemporal a partir do ano de 2010, assim, considerando os últimos dez anos de pesquisas nas áreas abrangidas do estudo da pesquisa. Os artigos que não foram incluídos para leitura, foram os que se tratavam de pesquisas internacionais.

Por isso, a revisão de literatura é farta de autores estrangeiros, mas no que tange referências no Brasil são poucos os pesquisadores que se efetivam em pesquisar/escrever sobre Ensino Colaborativo, Coensino. Talvez pelo fato de que as políticas de inclusão na perspectiva da Educação Especial, para estudantes público-alvo da Educação Especial, sejam muito recentes e as escolas ainda passam pelo processo de receber estes estudantes.

No que tange o Ensino Híbrido pouco ou nada foi encontrado na literatura brasileira, o único artigo em que apareceu o termo deficiência, em sua leitura tratava de deficiências e problemas estruturais do processo e da articulação da prática e da cultura do Ensino Híbrido (DULTRA, 2019). Saindo da articulação entre educação, escolarização de estudantes e estudantes com deficiência intelectual matriculados em classes comuns e participando efetivamente do Ensino Híbrido. Apenas um dos artigos trouxe a concepção educacional do Ensino Híbrido como um método para mediar a educação, nas diferentes realidades das muitas escolas públicas, mas também em seu discurso não aborda ou não traz à tona a questão do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Por esta razão as temáticas da revisão de literatura, se embasam em tópicos específicos, primeiramente se apresenta as políticas públicas internacionais e nacionais, sob uma perspectiva crescente, e que busca trazer à tona os aspectos legais que embasam o que temos e somos hoje enquanto Educação Especial e Inclusiva. No segundo subtítulo trazemos o Ensino Colaborativo, referenciando com autores nacionais e colocando sob a ótica de um trabalho potente para a inclusão de estudantes com DI, em seguida se apresenta os aspectos legais e atribuições de cada um dos

professores envolvidos no processo do Ensino Colaborativo, e por fim trazendo a definição e o que tem se objetivado, enquanto Ensino Híbrido como uma prática pedagógica.

2.1 Políticas de Inclusão na Educação Básica

Hoje possuímos no campo educacional, sólidas legislações teóricas que somadas aos exemplos de práticas educacionais inclusivas, dão suporte e apoio aos profissionais que atuam com estudantes público alvo da Educação Especial, e como garantem o direito a matrícula e permanência dos estudantes com deficiência intelectual. Um longo caminho foi percorrido ao se chegar na superação de paradigmas excludentes e instaurar a construção de uma escola inclusiva. No Brasil desde 1988 é garantido o direito a Educação para Todos e o respeito às diferenças.

Mais tarde políticas internacionais, trouxeram mais consolidação e amparo as escolas inclusivas, como o relatório e resolução da Conferência de Joimtien, na Tailândia em 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, ocorrida na Espanha. Neste documento, em seu Art.4º, p.18, aponta que:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda sociedade.

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no inciso V da Educação Especial, o Art.º 59 dispõe que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com deficiência: I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades;[...] III- professores com especialização adequada ao nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;[...]. O princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os estudantes devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiência, origem cultural ou classe econômica. Na resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, o Art.5º, p.34, deixa definido essa abrangência na medida em que se consideram como:

Educandos com necessidades especiais todos os que, durante o processo educacional apresentam dificuldades de aprendizagem vinculados, ou não, a uma causa orgânica

específica, os que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e os de altas habilidades.

Assim, o professor deve compreender e possibilitar aos estudantes uma aprendizagem significativa, escolhendo atividades, conteúdos e experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades de seus estudantes, considerando suas necessidades e potencialidades no processo educativo. A resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Em seu Art.7º, dispõe que: “O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. No Art.8º prevê que as escolas da rede regular de ensino devem prover na organização das classes comuns: serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: “a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; e b) disponibilização de outros apoios necessários a aprendizagem, a locomoção e a comunicação”.

Acompanhando este processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2 de 2001, no Art.2º determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Ainda em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, a fim de reafirmar o direito e os benefícios da escolarização dos estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular. No ano de 2008 (p.14), estabeleceu-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz como objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Dessa forma a atual política trouxe a necessidade de articular o trabalho docente, desenvolvido entre professor de classe comum com a do professor especialista de Educação Especial, sendo agora a inclusão escolar vista como responsabilidade de toda a comunidade escolar.

A discussão da Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, s/p) destaca em seu artigo 10º grandes conquistas e avanços para os estudantes com deficiência, matriculados no ensino público, enfatizando que as escolas devem assegurar a oferta do AEE, incluindo:

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

Com isso, legitima-se as ações de inclusão nas escolas, propiciando espaços e projetos que respaldam a inclusão, tendo os estudantes com deficiência intelectual acesso a um currículo flexível, materiais adaptados, tecnologias assistivas ao seu dispor, oportunizando a este estudante ter igualdade de direitos, construindo assim, seu conhecimento e avançando na vida acadêmica, prática e social.

A Lei nº 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), neste documento orientador é de signatário assegurando e promovendo, em condições de igualdade, o exercício aos direitos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadã. Assim este documento em seu artigo 2º, considera que pessoas com deficiência são aquelas que “[...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p.8). Dessa forma, com base conceitual na referida lei, assume-se um novo paradigma, passando da perspectiva médica e assistencialista para uma a visão social de deficiência baseada nos direitos humanos. Nesta definição, percebe-se, ainda, uma confusão e amplitude que os termos de deficiência mental e intelectual, causam, padecendo ainda de discussões e interlocuções no campo educacional. Utilizando a terminologia intelectual como sinônimo de mental, o que infere dizer que impedimento intelectual estaria relacionado a um déficit

cognitivo e o impedimento mental, por sua vez associado a um transtorno psicossocial (TÉDDE, 2012).

Mas a mudança no modo de conceituar e definir a deficiência intelectual ampliou o espaço de interlocuções e debates para iniciativas de educação e de práticas pedagógicas que, em vez de centrarem-se no déficit, na falta, passam a privilegiar as possibilidades de interação e participação, a partir das capacidades e potencialidades que são construídas coletivamente e em cooperação com os setores da sociedade. Assim as políticas públicas na Educação Básica, dirigidas as pessoas com deficiência, e principalmente voltadas as pessoas com DI, tem sido construídas e elaboradas sob fortes reivindicações, entre o que é justo no âmbito dos direitos de igualdade e pela disputa do poder-saber político que representa interesses particulares de grupos de nossa sociedade (BRIDI, 2011).

2.2 Ensino Colaborativo como prática pedagógica para inclusão

Bauwens, Hourcade e Friend (1989), foram os pioneiros na descrição de uma associação entre professores do ensino regular e especial, e nomearam essa relação de Ensino Colaborativo. O Ensino Colaborativo surge em meados dos anos 80, nos Estados Unidos da América (EUA), mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho, juntos construindo uma experiência de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula. Cook e Friend (1995) abreviaram esse termo Ensino Colaborativo para Co-ensino, e assim sucessivamente foi-se objetivando as características inerentes a uma verdadeira relação de colaboração, definindo Coensino como: “dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico” (COOK; FRIEND, 1995 apud OLIVEIRA, 2014, p.82).

Conforme Beyer (2005), o sistema de Coensino prevê o trabalho coletivo de dois professores em uma sala de aula com estudantes com deficiência, sendo que um dos professores deva ter formação específica para atender estudantes com deficiência. No Ensino Colaborativo os professores da classe comum devem trabalhar conjuntamente com o profissional de educação especial, dividindo assim a responsabilidade de planejar, instruir e desenvolver a aula e por último avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Mendes (2006, p.32) podemos elucidar:

Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de representação do serviço de educação especial no qual o educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ele emergiu como uma alternativa aos modelos vigentes de atendimento de estudantes público alvo da Educação Especial, como um modo de apoiar a escolarização destes estudantes em classes comuns. Assim ao invés dos estudantes com deficiência irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o estudante faz parte, colaborando com o professor do ensino regular. Na perspectiva do Coensino propor práticas pedagógicas e encontrar estratégias de ensino para estudantes com DI, não se constitui uma tarefa simples, pois exige dos docentes envolvidos a observação e consideração de características individuais e coletivas, Beyer (2005, p.6) pressupõe o seguinte:

Toda a classe inclusiva dispõe do suporte de um segundo professor, em regra com formação especializada. Com isto, torna-se realizável uma orientação individual conforme as possibilidades e necessidades de cada criança, particularmente o aluno com necessidades especiais.

Somente a inserção, como manutenção da matrícula deste estudante com deficiência intelectual em uma classe regular, não lhe garante participação e construção de conhecimentos. Dessa maneira a presença do professor especialista durante a aula, como apoio, representa uma alternativa significativa, já que seu conhecimento na área da Educação Especial faz diferença na hora do planejar, como ensinar estudantes que aprendem por percursos distintos. Esse planejar conjunto é dividir a responsabilidade no manejo da turma, é organizar este trabalho no cotidiano escolar, Marin (2013, p.53) lembra que:

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem.

No Ensino Colaborativo os professores de ensino comum e Educação Especial precisam compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a um estudante ou todos os estudantes da classe pertencem à equipe, desde o planejamento,

as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado pelos professores com habilidades diferentes. Nas palavras de Honnef (2013, p.59), os professores precisam dar sentido ao Ensino Colaborativo e devem firmar este trabalho numa parceria que perpassa seus conhecimentos técnicos e teóricos:

Nesse trabalho em parceria, é importante que os professores não se sintam “donos da verdade”, mas respeitem as experiências pedagógicas e os pensamentos delas advindos e manifestados por cada docente. Para que a experiência de trabalho docente colaborativo ou em parceria possa ser positiva, é preciso bom senso de ambas as partes, caso contrário, o que pode acontecer é a efetivação de um processo de atuação e formação docente baseado na transmissão de conhecimentos, não na troca de experiências e produção de saberes a partir destes.

Cook e Friend (1995 apud OLIVEIRA, 2014, p.82), ao nomearem que trabalhar colaborativamente é exercer um trabalho com parcerias para um bem comum, no desenvolvimento de um ensino mais adequado para se potencializar a aprendizagem e socialização do estudante com deficiência. Essa parceria é fundamental para propiciar melhor planejamento, avaliação e organização de recursos de ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial, o Ensino Colaborativo consiste, assim, além da parceria na divisão da responsabilidade, em planejar, instruir e avaliar procedimentos de ensino favoráveis para todos os estudantes da classe comum.

Pensando nas trocas entre colegas, de forma colaborativa, possibilitando aos professores mais segurança ao considerar que a partir dos entendimentos dos colegas, os professores elaboram novas construções. Esta ação é definida como construção do conhecimento pedagógico compartilhado, Bolsan (2002, p.196), defende que:

A construção compartilhada do conhecimento pedagógico se realiza através de processos de participação e transformação; quando geramos interesses e motivação, as possibilidades de criação conceitual e da crítica reflexiva entre as pessoas, diante de determinados problemas, se multiplicam e se incrementam [...] É um processo de abandono de um empirismo ingênuo em direção ao conhecimento pedagógico, constituído através de um processo de análise crítica entre diversas e diferentes ideias e fatos da realidade, nos quais o compartilhar leva à transformação e ao avanço na construção coletiva.

A importância de espaços coletivos e compartilhados, evita o isolamento e o individualismo dos professores, levando a uma formação que vai além de novos conhecimentos, leva-os a diferentes pontos de vista e entendimentos, frente aos temas trabalhados em sala de aula. E mais ao assumirem uma prática coletiva, os professores estão conhecendo a opinião de outras pessoas,

fazendo com que se crie novas possibilidades de atuação em sala de aula. Os estudos de Bolsan (2001, p.40-41) contemplam esta necessidade escolar, ao firmar que:

Desse modo percebemos que é preciso redimensionar a escola e, para fazê-lo, temos que partir de algum ponto. Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção do conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da escola, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e mediação, nesta construção que não unilateral, mas acontece na medida em que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc.

No momento que os professores trabalham juntos, a partir de problemas comuns, negociando ideias e preocupações sobre o fazer pedagógico, avançam nesta construção, assim, os professores sentem-se mais confiantes e capazes. Os professores têm a tendência de considerar seus sucessos e insucessos, como feitos pessoais. O planejamento, a programação das ações, as estratégias de ensino e a avaliação, são processos que cada professor tem por tradição reservar para si. Traversine (2012, p.178) traz uma interessante forma de repensar as estratégias de ensino:

Ao acolher alunos com necessidades educacionais especiais marcados nos seus corpos as escolas aos poucos estão contando com as tecnologias assistivas e com projetos pedagógicos que além de adaptarem materiais também inventam formas de ensinar, por exemplo, pelo compartilhamento da docência que assume a heterogeneidade e não a homogeneidade como base de suas ações educativas.

Pensando na crescente complexidade de programas institucionais, em classes heterogêneas de estudantes, implica que a profissão docente não pode mais ser desempenhada de forma isolada, se constituindo por professores que trabalhem cooperativamente com outros profissionais, fortalecendo as competências dos professores e consequentemente aumentando a qualidade do ensino. A meta do ensino colaborativo é o de proporcionar a todos os estudantes da classe comum, tarefas apropriadas, de forma que cada um aprenda, seja desafiado e participe da sua maneira. Podemos concluir que segundo as palavras de Capellini (2005, p.92) que:

Tipicamente, a responsabilidade primordial de professores de ensino comum é usar suas habilidades para instruir os estudantes em currículos ditados pelo sistema escolar, enquanto a responsabilidade de professores de Educação Especial é prover instrução e adaptar materiais em desenvolvimento para emparelhar os estilos de aprendizagem, potencialidades e necessidades especiais da cada um dos seus alunos. Os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são mais especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino.

Na Resolução CMESM nº 31/2011, p.11, do município de Santa Maria- RS, referente a formação e atuação do professor de educação Especial compete no Art. 31 – O educador especial tem como atribuições: “V– estabelecer articulação com os professores de turmas com alunos incluídos no ensino regular, acompanhando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como em outros ambientes da escola;”, assim, dessa forma colocando o professor de Educação Especial, como responsável ao buscar desenvolver uma articulação no ensino comum, por meio do Ensino Colaborativo.

Ainda na legislação municipal de Santa Maria- RS, a Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015, estabelece o Plano Municipal de Educação e outras providências, neste documento assegura-se o ensino colaborativo, por meio da mantenedora, para o público alvo da Educação Especial, na p.9, estabelecendo como:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, público alvo da Educação Especial, o acesso à Educação Básica, ensino colaborativo e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destes alunos, em regime de colaboração entre as redes públicas e privadas, resguardadas as responsabilidades, conforme legislação.

Dissociando as palavras Ensino e Colaborativo, usando os significados do Dicionário Aurélio. Ensino: *Instruir, dar lições a; Dar lições de; Indicar, Adestrar; Castigar, Educar.* Colaborativo: *Que envolve ou contém colaboração, auxílio, ajuda; cooperativo. Produzido em conjunto com outras pessoas; desenvolvido com a contribuição de: meu trabalho é super colaborativo, feito com o intuito de facilitar a vida de milhões de pessoas.* Honnef (2013, p.25) argumenta ao tratar sobre o uso dos diferentes termos ao abordar Ensino Colaborativo:

[...] percebe-se que, para o trabalho coletivo entre docentes, têm-se os termos trabalho colaborativo, ensino colaborativo ou bidocência. Na literatura produzida no Brasil, esses termos não se diferenciam em sua significação, pois todos tratam do trabalho em parceria entre professores de educação especial e do ensino comum em uma mesma sala de aula.

O Ensino Colaborativo como o Coensino apresenta o mesmo modo de relação entre os profissionais envolvidos que juntos aprendem e dão suporte para a aprendizagem de todos. Desta forma o Ensino Colaborativo, em contexto escolar, como estratégia se mostra efetiva para solucionar problemas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como também a promoção do desenvolvimento profissional dos educadores, sendo assim, a colaboração se destaca como

elemento no ensino em equipe, uma vez que requer uma relação de respeito mútuo, convivência com as diferenças, além de ser um processo flexível, e de negociação constante.

2.3 Atribuições do Professor do Ensino Regular e do Professor de Educação Especial

Ao falar de Ensino Colaborativo nas escolas, precisa-se entender quais as funções e atribuições dos profissionais que atendem em nossas escolas, que perpassam o nível de formação acadêmica, ou uma simples denominação cultural, professor da disciplina, professor do AEE. Ao falar dos professores conseqüentemente referimo-nos, também, ao espaço físico, que é a escola, e aos seus usuários, que são os nossos estudantes. Na escola que adota e trabalha com Ensino Colaborativo, já perpassa a perspectiva da escola inclusiva, pensando em como incluir de forma onde todos se fazem presentes. Ropoli (2010, p.18) destaca que:

A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atração que as especificam.

Trabalhar colaborativamente em um contexto escolar inclusivo, já é uma das barreiras que os professores precisam vencer, vinculados com o medo e as incertezas de seu próprio papel dentro desse ambiente. As escolas inclusivas e os professores que desejam dividir um trabalho no Ensino Colaborativo precisam entender que a base de sua atuação e preparação serão os próprios estudantes da classe regular, Ropoli (2010, p.19) contribuiu ao deixar em evidencia o papel de cada um dos profissionais envolvidos no processo de ensinar, considerando suas especificidades acadêmicas, seus percursos profissionais, neste sentido:

Os professores comuns e os Educadores Especiais precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impendem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

Desta maneira afirma-se que as funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos,

supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos estudantes e a melhoria da qualidade do ensino. São eixos privilegiados de articulação (MEC/SEESP, 2007, p.19):

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Político Pedagógico, onde a Educação Especial não será apenas um tópico da programação escolar;
- o estudo e a identificação da necessidade educacional pela qual o estudante foi encaminhado para a Sala de Recursos Multifuncional;
- discussão dos planos do AEE com toda equipe escolar;
- parcerias para desenvolver recursos e materiais didáticos para o atendimento dos estudantes público alvo da Educação Especial em sala de aula, e acompanhamento conjunto da utilização dos recursos bem como a avaliação do seu desenvolvimento e progresso no processo de ensino-aprendizagem;

Do ponto de vista intraescolar, essas articulações mostram o impacto, os efeitos, a permanência, os limites e até mesmo as distorções que são feitas em relação aos atendimentos que são ofertados aos estudantes com deficiência nas turmas comuns do ensino regular e nos serviços de Educação Especial, entre os quais o AEE. Segundo definição das Diretrizes para a Educação Especial (2010, p.121), professores de Educação Especial:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O professor de Educação Especial, muitas vezes denominado como professor de AEE⁴ acompanha a trajetória acadêmica de seus estudantes, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para isso é imprescindível uma articulação entre professor de Educação Especial e os professores de ensino comum. Cita-se um trecho do caderno Saberes e práticas da inclusão, SEESP/MEC (2006, p.34), onde consta a seguinte afirmação:

Relatório de Warnock consta que, para atender às necessidades, dentre outros recursos educacionais é preciso: preparo e competência profissional dos educadores, inclusive para organizar adequações curriculares; aumentar a quantidade do material didático existente incorporando-se, como rotina, a aquisição de recursos didáticos específicos para alunos cegos, surdos, com paralisia cerebral, dentre outros; promover as adaptações dos equipamentos escolares, removendo-se todas as barreiras arquitetônicas e oferecer apoio psicopedagógico ao aluno e orientação a seus familiares.

⁴ É importante destacar este aspecto, que Professor de Educação Especial e Professor de AEE, não são sinônimos. AEE é um serviço prestado pelo professor de Educação Especial.

Para dirigirem-se as necessidades dinâmicas dos estudantes, em um número crescente de salas de aula, os professores estão resumindo o papel de organizadores de ambientação das salas de aula, das experiências de aprendizagem, dos recursos e das condições dos procedimentos e das práticas para o ensino aprendizagem. A participação do estudante, a interação e a aprendizagem interdependente devem ser o foco principal. Os recursos e as técnicas para fornecer informações e dirigir o currículo de uma maneira que os estudantes tenham não somente as habilidades e as oportunidades, mas também a motivação e o foco para dirigirem as suas necessidades de aprendizagem, são os desafios do professor, situado dentro de uma perspectiva de escola inclusiva (MEC/SEESP,2007).

Para assim, o trabalho em equipe e cooperativo torna-se uma ferramenta positiva de aprendizagem dentro da escola. Com base nessa abordagem o ensino colaborativo, torna-se uma possibilidade de intervenção pedagógica e que suas ações por meio das atividades desenvolvidas em conjunto com o professor de educação Especial e professor da classe comum, torna-se uma ferramenta eficaz de inclusão, trabalhando em sala de aula as singularidades de cada estudante.

2.4 Ensino Híbrido e projeções futuras

Na literatura estrangeira o Ensino Híbrido tem sido apontado como a nova tendência do século XXI, principalmente nas escolas de educação básica dos EUA, entendendo que este modelo, combina o modelo tradicional presencial de ensino se misturando com o ensino a distância e em alguns casos são ministradas aulas de forma presencial, e *on-line*. Ou seja, não existe uma forma única de vincular este processo contínuo, que ocorre em diferentes formatos e espaços. Mesmo existindo definições amplas para o termo Ensino Híbrido, a literatura define de forma geral, a combinação entre ensino presencial, onde as aulas ocorrem em salas de aula nas escolas, e o ensino *on-line*, que se utiliza dos diversos recursos digitais para promover o ensino, neste sentido Moran (2019, p.27) define:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicas. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado.

Criar um programa de Ensino Híbrido pode exigir uma reconfiguração do corpo de funcionários, currículos, infraestrutura, operações e planejamento para integrar o componente do

ensino *on-line*, por meio de atividades assíncronas e síncronas, com horários pré-definidos ou horários flexíveis, Bacich, Tanzi e Trevisani (2019, p.13) contribuem afirmando que:

O ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção e bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar.

A tecnologia tem de fazer parte dos currículos escolares e conseqüentemente dos planejamentos, podendo contemplar iniciativas inovadoras dentro da sala de aula, como o uso de músicas, vídeos, *data Show* e *tablets* ou ainda *Smartphones*, combinados com o ensino presencial. Apesar, da tecnologia da informação e comunicação (TIC's) estarem presentes a muito tempo nos estudos acadêmicos, a sua inserção escolar, começou a ser discutida pelo viés do afastamento do ensino presencial, e as escolas discutir a partir, deste posicionamento diferentes formas de alcançar o ensino *on-line*. Schneider (2019, p.76) acentua que é importante intercalar as tecnologias com o ensino presencial e ao mesmo tempo com as aulas *on-line*, o:

[...] aspecto a ser destacado no modelo de ensino híbrido é o fato de unir aprendizagem presencial e *on-line*. Nesse sentido, enfatizamos a importância do uso das tecnologias em sala de aula. Ademais, quando falamos em unir ambos métodos, é porque o ensino presencial não deixa de ser importante: a tecnologia serve para otimização dos espaços de aprendizagem. Assim, o professor tem ao seu alcance inúmeras ferramentas para auxiliá-lo.

Para o Ensino Híbrido, a transformação no papel da avaliação deve ocorrer de forma que o estudante passe a ser constantemente verificado e orientado, pois cada um tem seu tempo, seu ritmo e suas especificidades, assim a avaliação não assume um único objetivo, mas passível de diversas etapas e processos de desenvolvimento escolar, estabelecendo uma sequência individual, de como os estudantes estão lidando com ela. Bacich, Tanzi e Trevisani (2019, p.15) contribuem ao dizer que o estudante dentro de uma perspectiva de Ensino Híbrido assume a total responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem, ao firmar:

[...] o estudante é incentivado a ser mais autônomo e a se preparar para a aula, realizando tarefas ou autoavaliações que, em geral, fazem parte das atividades *on-line*. Com isso, pode entender o que precisa ser mais bem trabalhado, identificar dúvidas que poderão ser esclarecidas em sala de aula e saber como aproveitar o momento presencial, com os colegas e com o professor.

Diante do turbilhão de mudanças educacionais é preciso que se tenha coerência entre os discursos e as práticas docentes nas instituições escolares, para isso é necessário abranger a

instituição escolar no contexto da nossa época e de seu local (bairro, município, estado) e a realidade social em que está se insere, sendo importante considerar algumas balizas que constituíram historicamente a cultura escolar que temos hoje. Nesse cenário em que permeia tecnologia, ensino *on-line*, a vida dos estudantes, professores e familiares que interagem por meio de dispositivos logados a *internet*, a sala de aula assumiu o lugar do quarto, da cozinha, os colegas com quem divide o espaço físico são os animais de estimação, familiares e até mesmo os vizinhos, enfim, todos que habitam a residência.

É importante frisar que o papel do professor e do estudante neste novo cenário podem assumir diferentes formas de aprendizagem. Sunaga e Carvalho (2019, p.144) defendem que o estudante pode dentro de sua realidade social e ambiental, buscar aprender a hora que quiser, e o professor precisa realizar treinamento para propor práticas de ensino *on-line* que busquem instigar o estudante, sem que ele crie ócios e alternativas ao navegar na *internet*, assim:

Um diferencial do ensino híbrido é que não é necessário que todos os alunos estejam ao mesmo tempo nas estações on-line.[...]. Outras possibilidades são os estudantes utilizarem seus smartphones ou tablets para acessar a internet e fazer pesquisas, substituindo o computador. Deve ser realizado um trabalho de conscientização para que eles compreendam que o uso de tais ferramentas é acadêmico, de forma a prevenir eventuais rupturas causadas por usos sem esse fim.

O Ensino Híbrido articulado em tempos de distanciamento social, com o acesso dos estudantes, as atividades propostas de forma *on-line*, mesmo existindo muitos entraves econômicos, dificuldade de acesso a *internet* em locais remotos, desconhecimento das famílias em mediar o ensino com as tecnologias, ou mesmo a falta destes aparelhos tecnológicos para acompanhar o ensino, tem se objetivado e proposto atividades para que todos os estudantes sejam contemplados em suas particularidades de acesso e acompanhamento *on-line* no processo de ensino-aprendizagem.

3- METODOLOGIA

*... Como a vida que pulsa
Como botões destinados a florir
Como a brisa fresca da estação que se inicia
Eles são as bênçãos deixados por nossos ancestrais
Não podemos perder essas pequenas estrelas na terra...*

Na área educacional, é importante considerar a necessidade de conhecer e explicitar, com caráter científico, a natureza dos fenômenos educativos. Portanto, a presente pesquisa tem uma

abordagem qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo. Knopp e Bogdan (1994, p.70) ressaltam que:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem á observação empírica por considerar que é em função de instancias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Na investigação qualitativa o pesquisador, vai entrar em campo, para observar comportamentos humanos, e isso, não acontece em uma ou duas idas ao campo, exigirá tempo e paciência por parte do investigador. Que terá que adentrar no campo investigativo munido de condições e técnicas apropriadas para o levantamento dos dados de sua observação.

Optou-se por escolher o método de estudo tipo estudo de caso, por se tratar de uma pesquisa de levantamento da prática do cotidiano escolar. Gil (s/a, p.63) diz: “O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. No momento em que o pesquisador adentra uma cultura, ou em um determinado grupo ou local, ele passa a fazer parte do cotidiano, passa a experienciar a cultura e seus significados. Cabe lembrar que o pesquisador não pode se utilizar de juízo de valores para descrever as diversas interpretações que recolheu em campo. A ele compreende somente se aproximar dos fatos reais e compartilhar com o grupo os diferentes significados.

A pesquisa do tipo estudo de caso não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou a reprodução de suas falas e de seus depoimentos, mediar a experiência de campo com a abarcada teórica, ou seja, dos dados levantados formalmente é dialogar e descrever estes resultados para que assim, se faça os reajustes necessários, enquanto o pesquisador analisa os dados.

As perguntas que configuraram o problema do projeto de pesquisa, foram: O que o Ensino Colaborativo (trabalho desenvolvido conjuntamente entre professor da classe comum e educador especial) tem trazido de contribuições para as novas formas de atuação docente como no caso do Ensino Híbrido? De que maneira o Ensino Colaborativo tem contribuído para estudantes com deficiência intelectual, matriculados no Ensino Fundamental serem incluídos nas atividades propostas na forma de Ensino Híbrido?

A análise dos dados seguiu o que Bardin (2011) define como Análise de Conteúdo, na qual, se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação (SOUSA e SANTOS, 2020).

3.1- Contexto Investigativo

O contexto investigativo da pesquisa foi desenvolvido em escolas públicas municipais de Santa Maria, RS. Os professores envolvidos foram os que atuam na classe comum regular de ensino e os professores de Educação Especial, que sinalizaram trabalharem e desenvolverem algum tipo de atividade conjuntamente, para atender seus estudantes, não somente os estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa foi realizada com professores do Ensino Fundamental e que tinham ao menos um estudante matriculado com deficiência intelectual em sua turma, e que haviam desenvolvido um trabalho colaborativo dentro da proposta de Ensino Híbrido, no decorrer do ano de 2021.

A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados, questionários estruturados, direcionados para os professores acerca da temática.

3.2- Instrumento e procedimentos para a coleta de dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi:

- I. Questionário para as professoras da classe comum regular (Apêndice A) e para as professoras de Educação Especial (Apêndice B).

3.2.1- Questionários

Os questionários, são ricos instrumentos de fonte de dados, apresentam um viés de caráter objetivo, organizado com perguntas estruturadas, pautando sobre a temática da pesquisa, neste sentido os questionários dão confiabilidade a pesquisa, além de abrir a possibilidade de os entrevistados responderem no seu tempo livre, sem serem pressionados. Fiorentini e Lorenzato (2006, p.117) chamam a atenção para os questionários:

Embora, atualmente, sejam pouco utilizados pelas pesquisas em abordagens qualitativa, os questionários podem servir como uma fonte complementar de informações, sobretudo na fase inicial e exploratória da pesquisa. Além disso, eles podem ajudar a caracterizar e a descrever os sujeitos do estudo, destacando algumas variáveis como idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade, preferências, número de horas de estudo, número semanal de horas-aula do professor, materiais ou temas preferidos etc.

Desta forma, este instrumento é de grande valia, na pesquisa acadêmica, por ser restrito a determinado grupo de pessoas, abrindo a possibilidade de ser respondido e enviado por endereço *on-line*, sem necessidade de agendamentos prévios, deslocamento físico, e eventuais imprevistos.

Os questionários enviados para as professoras eram compostos por três eixos temáticos (informações curriculares sobre formação, Ensino Colaborativo e prática docente e o Ensino Híbrido na atuação), os questionários foram enviados por endereço de *e-mail* dos participantes, com a justificativa do projeto de pesquisa e data de devolutiva dos questionários respondidos, média de 30 dias, prazo limite para a entrega. As perguntas dos questionários, foram submetidas previamente a um júri, de três pessoas que tinham efetivado algum trabalho na temática da pesquisa, assim podendo a vir complementar ou atribuir alguma informação como relevante ou a ser desconsiderada.

3.3- Aspectos éticos

Os aspectos éticos do projeto de pesquisa estão ligados a um projeto guarda-chuva do grupo GEPEEDI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual), pela UFSM, o que justifica os aspectos do comitê de ética e tramitação de documentos. Para tal, foi enviado aos participantes da pesquisa o termo de Confiabilidade (Anexo 1) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2).

4- ANÁLISE DOS ACHADOS

*...As vezes como velhos sábios
Como um riacho que corre leve
Uma torrente de perguntas inocentes
Com uma risada rompem o silêncio
E um sorriso ilumina um semblante
Eles são como uma luz celestial
Que brilha sobre os afortunados...*

4.1 Identificação das participantes e Perspectivas sobre inclusão escolar de estudantes com DI no Ensino Regular

As professoras participantes da pesquisa que compõe o contexto da classe comum regular, que se disponibilizaram em fazer parte da pesquisa são descritas e contextualizadas na tabela abaixo, abordando os aspectos de vida pessoal e escolar das participantes, cada uma delas recebeu um código de identificação:

**TABELA 2: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS DA CLASSE COMUM
REGULAR**

Código de Identificação	Descrição
PRC1	Sexo feminino, idade 32 anos, tempo de atuação 9 anos. Atua na rede municipal e estadual, lecionando do 6º ano ao 9º ano do Fundamental, Ensino Médio e EJA (Nível Fundamental e Médio). É licenciada em Artes Visuais, Mestre em Educação e Arte, e Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Já atuou com o público alvo da Educação Especial, com média de experiência de 1-2 anos.
PRC2	Sexo feminino, idade 37 anos, atua a 4 anos na rede municipal, lecionando para o Fundamental do 6º ao 9º ano. É licenciada em Pedagogia, em História e Letras Espanhol, Especialista em Psicopedagogia Clínica, Gestão da Coordenação e Orientação Educacional. Atuou em média de 1-2 anos com estudantes público alvo da Educação Especial.

As professoras de Educação Especial que participaram da pesquisa, também receberam códigos específicos e descrição dos dados de identificação pessoal e escolar, que segue:

TABELA 3: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Código de Identificação	Descrição
PEE1	Sexo feminino, idade 48 anos, atua há 25 anos na área da Educação Especial, lecionando em escola da rede municipal e estadual, atende no município da Educação Infantil aos anos finais do Fundamental e no estado atende os anos finais e o Ensino Médio. Já atuou em outros níveis de ensino, como o EJA- Classe Especial e em Escola Especial. Possui licenciatura em Educação Especial, Pós-graduação em Pesquisa e Mestre em Educação pela UFSM.
PEE2	Sexo feminino, idade 37 anos, atua na Educação Especial há 11 anos, trabalha em duas escolas Estaduais, no turno da manhã e da

tarde, atende estudantes das séries iniciais até o Ensino Médio. Já atuou como colaboradora de AEE com o Ensino Médio e Técnico Integrado ao IFSul- Rio Grande. É egressa em licenciatura em Educação Especial, possui Pós- graduação em Psicopedagogia e em Psicomotricidade.

As professoras pertencem ao quadro efetivo do município de Santa Maria- RS, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam a um questionário inicial, que embasa a pesquisa.

Quando questionadas sobre as dificuldades que encontraram em conduzir o processo de ensino-aprendizagem do estudante com DI em relação aos aspectos de: Interação com a turma por meio do ensino *online* e Participação nas aulas *online*, PRC1 discorre “...a maioria dos estudantes com deficiência não conseguiram acessar aulas online, a comunicação aconteceu via áudios de WhatsApp com professores e educadora especial, primeiramente através de familiares, posteriormente tentou-se fazer contato diretamente com os/as estudantes, o que teve maior eficácia.... Maioria não teve acesso às aulas online, tivemos algumas participações, onde as estudantes interagiram, falaram, perguntaram. Porém como nem sempre havia um familiar próximo e/ou disposto a auxiliar, a participação era rara, apesar da insistência por parte da escola e das professoras.”. Neste sentido PRC2, em suas vivências educacionais e tensionamentos coloca que “ Não houve interação devido às dificuldades encontradas pelos familiares em acompanhar os estudos online. Não teve participação”.

As professoras de Educação Especial, responderam ao quesito se estavam encontrando dificuldades em conduzir o processo de ensino-aprendizagem do estudante com DI, PEE1 relata que “...a pandemia trouxe bastante dificuldade nos atendimentos. Acredito que ficaram lacunas, porque a semana em que era presencial, os alunos faziam as atividades e na semana em que ficavam em casa não tinham o mesmo proveito”. PEE2 conduz que “Com os alunos incluídos nas séries iniciais o trabalho é mais efetivo devido a facilidade do trabalho colaborativo com o professor regente. Alunos incluídos nas séries finais ou ensino médio, presencio bastante dificuldade dos professores de área adaptarem as atividades, mesmo me colocando à disposição para fazer a adaptação. Relatam a falta de tempo, a dificuldade, a falta de preparo. Aos poucos, juntamente com a coordenação pedagógica da escola, estamos trabalhando sobre o pertencimento do aluno à escola e não a sala de recursos ou “da educação especial”. No ensino híbrido não foi diferente, mas a maior dificuldade foi com alguns familiares na busca das atividades físicas na escola, pois as duas em que atuo, apresentam bastante vulnerabilidade social, então, a maioria não teve acesso às aulas e atendimentos online.

Percebe-se nas colocações das professoras, a dificuldade inicial em manter contato efetivo com os estudantes com DI, por meio de recursos *online*, as dificuldades encontradas em estabelecer uma continuidade de atividades para estes estudantes, em um ponto, coloca-se importância no

tempo e na flexibilização que o remoto proporcionou, para as professoras da classe comum regular poderem planejar conjuntamente com a professora de Educação Especial, prática esta que antes, do remoto e/ou híbrido não acontecia. O Híbrido continua a desafiar os profissionais da educação, mas neste contexto tem-se instaurado o desenvolvimento de alternativas significativas, bem como práticas pedagógicas que priorizam o aspecto da aprendizagem, estudos de Moraes e colaboradores (2021, p. 250) colocam que:

[...] estudantes e famílias da educação básica precisaram se adequar, de modo ainda mais imediato, às novas formas de ensinar impostas pela pandemia da COVID-19. Isso fez emergir diversos trabalhos e propostas pedagógicas na perspectiva de pensar e priorizar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Ademais, além de inovadoras e criativas maneiras de ensinar e de aprender, também surgiram dúvidas, inquietações, problemáticas, desafios e tensionamentos, frente os quais os professores se depararam com a insegurança e o medo frente ao novo e ao incerto.

Quanto a exposição de conteúdos aos estudantes com DI, as professoras da classe comum relatam que, PRC1 *“No ensino remoto o contato com a educadora especial foi mais direto, no tempo online coube o planejamento coletivo, coisa que durante o ensino presencial não há carga horária do professor que de conta, o contato passa e ser apenas nas reuniões pedagógicas. Então, no ensino remoto foi preparado material individual, encaminhado individualmente e abordado de forma oral, com explicações, perguntas e algumas propostas de criação, seguidas de exemplos imagéticos, para facilitar o entendimento”*. PRC2 pontua que *“As aulas eram impressas e entregue aos alunos especiais”*.

No Ensino Colaborativo os professores de Educação Especial e os professores da classe comum regular, tem a oportunidade de trabalharem em conjunto, que em muitos casos tem ou não experiência com estudantes com deficiência, assim, o desafio é reorganizarem seus métodos de ensino, levando estes professores a repensarem e inovarem suas práticas pedagógicas, que em muitos casos, raramente ou nunca tentariam, conduzir um ensino diferenciado para estes estudantes, portanto, a colaboração traz esta necessidade de realizar e desenvolver práticas mais significativas, somando e melhorando a qualidade do ensino oferecido ao estudante com DI.

Quanto as expectativas das professoras da classe comum regular em relação à aprendizagem do estudante com DI, e se em algum momento já receberam alguma informação/ orientação a respeito da inclusão deste estudante na escola e se consideram que exista um método ou modelo especial para ensinar estudantes com deficiência? A participante PRC1 coloca que *“Nas aulas de arte as expectativas são em relação à experimentação, que o/a estudante possa vivenciar a experimentação, que consiga explorar sua criatividade, que consiga entender símbolos, imagens, sons... Os pareceres elaborados pela educadora especial sempre são repassados aos professores, está se encontra disponível e nos auxilia pensar em*

adaptações de propostas para cada estudante. Não (existe um modelo). Encaixá-los em um modelo ou método seria apagar a diferença. Escola é diferença”. A participante PRC2 dispõe que “Espero sempre poder colaborar para que o aluno aprenda. E sim, já recebi orientações sobre o estudante com DI e que não considero que exista um modelo ideal para o ensino dos estudantes com DI”.

Levando em conta as dificuldades dos estudantes com DI, em permanecer em constância no processo de participação no modelo híbrido, percebe-se que as professoras conhecem o processo de aprendizagem dos seus estudantes, bem como buscam oferecer estratégias diversificadas para favorecer seu processo de aprendizagem. As adaptações e adequações que são apresentadas pela professora PRC1, são comuns a todos os estudantes, tendo ou não DI, por fim, destaca-se a importância de conhecer a realidade de cada um dos estudantes a fim de utilizar-se de exemplos que os ajudem a estabelecer e construir relações entre o conteúdo apresentado e situações cotidianas.

Sobre quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem do estudante com DI, a professora de Educação Especial, PEE2 relata que *“Tive e tenho muitas experiências positivas, assim como negativas também, mas não podemos desistir nunca. As crianças, principalmente, nos surpreendem com sua capacidade de aprendizagem e resiliência. Devemos acreditar e minhas expectativas são sempre as melhores e acho que as tecnologias irão somar no desenvolvimento de nosso trabalho com a volta da presencialidade, através das novas possibilidades que criamos com o ensino remoto. A dificuldade maior é na avaliação dos alunos que não retornaram ao ensino presencial no ano letivo de 2021. Teremos bastante desafios no próximo de 2022”.*

Os professores devem priorizar atividades pedagógicas que visam a praticidade, outro aspecto é a flexibilização de atividades e tarefas, que deve estar de acordo com a possibilidade do estudante com DI, cuidando tempo e duração da atividade, para que o mesmo não canse da tarefa e de continuidade no objetivo da atividade proposta, assim, o professor de Educação Especial é um importante aliado, para pensar e auxiliar a elaborar estratégias de ensino adaptadas a cada um dos estudantes, Rapanta (2020, p.934) diz que *“O professor deve conceber atividades de aprendizagem significativas, [...] contextualizando as situações de aprendizagem tanto quanto possível.”*

A respeito da inclusão de estudantes com DI no ensino regular, PRC1 considera que *“Acho importantíssima, mas ainda tem muito a melhorar. Ainda acontece integração mascarada de inclusão. Precisamos de formação continuada, precisamos pensar as filosofias da diferença na vivência, na prática escolar, para pensar o que o estudante pode, não o que lhe falta. Precisamos uma carga horária que não nos sufoque, que nos possibilite planejar na escola, com colegas, com educadores especiais”.* PRC2 coloca que *“Importante, seria necessário ter um monitor para auxiliar”.*

As professoras entendem que para caminhar para um processo de inclusão que se torne efetivo no ambiente escolar, demanda ainda de formação continuada e específica na área da Educação Especial e Inclusiva, pois, a tratar das temáticas e políticas da deficiência não basta, é imprescindível compreender e entender práticas docentes que possibilitem aos professores articularem-se dentro das escolas, em salas de aula, por meio do Ensino Colaborativo, que deveria permear o campo de estudo, mas para isso, seria necessária uma carga horária direcionada para o planejamento em equipe, conforme citado pela professora PRC1, quase que um grito de ajuda, *“...precisamos uma carga horária que não nos sufoque...”*.

Evidencia-se, assim, alguns dos problemas estruturais que permanecem nas escolas, professores com uma carga horária que extrapola a hora/aula/estudante, em turmas heterogêneas. Estudos de Vilaronga e Mendes (2014, p.148) já sinalizavam a contribuição do Ensino Colaborativo estar ligado a formação específica:

Oferecer formação específica para os profissionais, visando ao trabalho colaborativo. Percebemos o quanto uma formação baseada nos pressupostos de colaboração influencia no trabalho realizado por esses profissionais na escola. Percebe-se que discutir sobre os casos e sobre a experiência da sala de aula proporcionou avanço a eles no que tange a sua prática e olhar sobre ela.

Ainda Capellini e Zerbato (2019, p.51) colocam que “Os professores necessitam de um tempo, de preferência diário, para planejarem, compartilharem e discutirem ideias...”

As professoras de Educação Especial contribuíram no aspecto do que pensam a respeito da inclusão do estudante com DI no ensino regular, PEE1 tenciona que *“Acho bem interessante pensando pelo lado da socialização, mas para aprendizagem acredito que seja preciso uma atenção mais redobrada da parte do professor. PEE2 “Acho que não existe outra possibilidade a não ser a inclusão de todos os alunos no ensino regular, independente da deficiência.*

A inclusão de estudantes com DI, no ensino regular, coloca em evidência inúmeros problemas sociais e estruturais dos sistemas educacionais. Uma proposta que se evidencia é a necessidade da colaboração com professores de Educação Especial, que em tese auxiliam a pensar em atividades e adaptações curriculares a um determinado grupo de estudantes, mas, ainda se foca muito no AEE, como serviço individualizado deste profissional dentro da escola. Um dos apontamentos nas falas das professoras da classe comum é exatamente a aproximação que o Ensino Híbrido, proporcionou aos professores dialogar com práticas pensadas e voltadas para a inclusão dos estudantes, neste sentido Mendes (2014, p.37) coloca que:

Sabe-se que, apesar da importância do serviço de AEE extraclasse oferecido ao aluno público-alvo da Educação Especial, é necessário pensar uma forma de trabalho ou outro modelo de AEE no qual os dois professores- o da classe comum e o de Educação Especial- trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula.

Sobre os benefícios que você considera importantes na inserção do estudante com DI, na classe regular, PRC1 coloca que *“A socialização com os colegas e professores, escola também é espaço social. E o maior ganho é ver a consolidação de relações de respeito e de afeto entre estudantes, principalmente quando se trata de deficiência”*. PRC2 coloca *“Socialização, respeito, integração”*.

Construir e adotar um movimento dialético, de escuta e de compartilhamento, voltados para a inclusão escolar dos estudantes com DI, é uma via de mão dupla, para interagir, conhecer as potencialidades deste “outro” que produz sentidos singulares e aprender com este “outro” sem estar aprisionado a uma obrigação, simplesmente acadêmica ou de trabalho, mas, que se possa olhar para este “outro” como potência, como pessoa, como cidadã, Freitas (2015, p. 54-55) contribui neste sentido ao defender que:

[...] sem os outros não há um eu e sem eu não há um outro. São muitas e diferentes as relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos, mas nelas ele se altera, se constitui, sem deixar de ser ele mesmo [...] é um elemento constitutivo da sociedade sem a qual ele próprio não existe.

Em relação a ter um estudante com DI em sala de aula, implicou em mudanças na sua rotina de trabalho? PRC1 coloca que *“Não, pois cada aula é pensada para a turma, pensando a turma penso no que é possível ser trabalhado e de que maneira farei a abordagem, as explicações individuais em arte sempre foram necessárias, sempre precisei passar de classe em classe, repetir explicações, mostrar exemplos até que o/a estudante se encoraje experimentar. A rotina já inclui planejar para cada especificidade. Única mudança é a proximidade com a educadora especial, que é de suma importância para que esse planejamento ocorra”*. PRC2 coloca que *“não”*.

A ideia tradicional, que ter um estudante com DI, em sua turma, implicaria em mudanças drásticas no processo educacional é equivocado, pois, entende-se que todo conteúdo ensinado e aprendido deve ser repassado por diferentes óticas educacionais, com inúmeras possibilidades de estratégias de adaptação, elaboração de um currículo flexível e alternativo, com práticas pedagógicas voltadas para a potencialidade das capacidades do estudante ter acesso e apreender determinados assuntos.

4.2 A Educação Especial como elemento pedagógico para a inclusão escolar de estudantes com DI

Os professores de Educação Especial, ainda precisam quebrar barreiras atitudinais, para serem reconhecidos dentro do sistema escolar, como parceiros para uma política de inclusão. Neste sentido as professoras de Educação Especial, responderam a perguntas mais intrínsecas a sua formação e atuação de trabalho. Na opinião das professoras de Educação Especial, os estudantes com DI, contribuem para melhorar o sistema educacional, uma vez em que eles são participantes deste processo, PEE1 *“Na minha opinião todo estudante tem sua importância e contribui sim para melhoria do sistema educacional. Porque mesmo com suas limitações e dificuldades eles estão lá com vontade de aprender e isso muitas vezes serve de lição e incentivo aos alunos que não dão valor a educação”*. PEE2 acrescenta *“Com certeza, pois é importante para eles e para a comunidade escolar em geral que aprende que cada ser humano é único nas suas potencialidades e limitações e, por serem seres humanos, possuem os mesmos direitos de todos.*

Tensionadas sobre a atuação no AEE, e o que acham deste serviço da Educação Especial, PEE1 coloca que *“Acho muito importante para o desenvolvimento do aluno”*. Para PEE2 *“Acho que é um serviço que complementa o trabalho realizado em sala de aula. Nos últimos anos, com o ensino híbrido e o trabalho direto com os professores regentes das turmas, percebi que podia fazer diferente quando a presencialidade foi uma opção e alguns alunos retornaram à escola. No segundo semestre do ano de 2021, o AEE era em sala de aula com a turma, junto com a professora. Já tinha iniciado um trabalho parecido no ano de 2019. Pretendo continuar no próximo ano letivo assim, levando para SR apenas quando julgar necessário”*.

A política nacional de Educação Especial propõe que todos os estudantes com DI, sejam atendidos em classe comum com atendimento especializado em salas de recursos ou em centros de atendimento especializado, nos quais devem ser organizados na estrutura disponível nas escolas especiais (BRASIL,2008), tomando por base essa proposta e considerando os aspectos de avanços na perspectiva inclusiva, hoje já há o entendimento que o estudante com DI, esteja matriculado na classe comum regular, e no turno inverso frequente o AEE. Assim, o professor de Educação Especial, pode estar atuando também na classe comum regular, trazendo a proposta da colaboração como foco no contexto do ensino comum.

Exemplifique sua relação e dinâmica com as famílias deste estudante, com DI, levantando aspectos importantes, como encontros, reuniões, feedback dos resultados e dos atendimentos na forma do modelo híbrido, PEE1 *“Durante o período de ensino híbrido os pais optaram por não mandar seus filhos para o atendimento do AEE, os materiais eram repassados por grupo de WhatsApp ou entregue pelo transporte escolar, e muito pouco era o retorno desses materiais, durante o período de pandemia creio em um atraso destes alunos, pois eles precisam de um suporte com interação para que consigam evoluir nas suas aprendizagens. Já fora deste período consigo uma relação melhor com as famílias dos alunos, tendo em vista que eles comparecem mais na escola, então posso orientar melhor a forma desses pais darem continuidade no aprendizado em casa”*. A

participante PEE2 coloca que *“Tive poucos alunos que tiveram o atendimento online e que participavam das aulas online. A maioria buscava material físico na escola (quando buscava, muitos não iam) e entregava na data combinada. Nosso contato era através do WhatsApp, facebook, telefone e, um aluno, pela plataforma Google Sala de Aula. 2020 foi muito difícil, mas em 2021, conseguimos ter mais contato com as famílias porque aqueles que não frequentaram em 2020, perderam a vaga e precisaram refazer a matrícula em 2021. Em casa sabíamos que eles tinham bastante ajuda dos familiares, principalmente quem tem irmão mais velho.*

Sobre como consideram a relação entre docentes/professores da classe comum nas escolas em que atuam e se a maioria é recíproca com os serviços da Educação Especial? As respostas foram abordadas por meio da premissa do modelo híbrido. Assim PEE1 coloca que em suas experiências educacionais *“Com a exigência da secretaria de educação para que os professores das salas regulares participassem do ensino colaborativo, foi vista uma grande melhora nesta parte, pois todos tiveram que de alguma forma adaptar os materiais conforme o conteúdo que estava sendo passado ao resto da turma. E houve uma maior procura de ajuda por parte dos professores a educadora especial”*. A professora PEE2 em suas vivências escolares pontua que *“O ensino híbrido me ajudou muito na valorização do trabalho colaborativo com os professores, principalmente, dos anos iniciais. Tivemos mais tempo para planejar e pensar nos alunos incluídos, já que mandávamos material mensalmente, em 2020, e quinzenalmente, em 2021. Muitos professores ainda rotulam o aluno da educação especial e não deles. Então, acham que só a educação especial tem que dar conta da demanda destes alunos”*.

Dois aspectos bem importantes são levantados nas falas das professoras de Educação Especial: (1) a obrigatoriedade em desenvolver práticas colaborativas, a partir de um decreto municipal e (2) o entendimento equivocado que muitos professores de classe comum ainda possuem, o de que os estudantes público-alvo da Educação Especial, são responsabilidade unicamente do professor especialista. Assim, a destreza nas habilidades das relações interpessoais e pessoais, a abertura para o diálogo e o trabalho coletivo são fundamentais para o favorecimento e o sucesso da aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Mas, contudo, como ressalta Capellini e Zerbato (2019) as habilidades necessárias para o Ensino Colaborativo acontecer, quando não são desenvolvidas e compartilhadas pelos profissionais da escola básica, necessitam ser construídas.

4.3 Tessituras entre Ensino Híbrido e Ensino Colaborativo: caminhos a percorrer

Sobre os termos Ensino Híbrido e Ensino Colaborativo, que permeiam a pesquisa, as professoras da classe comum regular e as professoras de Educação Especial responderam, de que forma estes termos chegaram até elas, ambas, baseiam-se no conhecimento prévio já existente, mas pontuam que o remoto, trouxe à tona estes termos, que antes não eram tão frequentes, no ambiente

escolar. Quanto ao Ensino Híbrido PRC1 *“Ensino híbrido surge na pandemia, com o semipresencial, ou presencial não obrigatório”*. PRC2 *“Chegou durante o começo das aulas remotas”*. Para as professoras de Educação Especial da mesma forma, o Ensino Híbrido se apresenta com o advento da pandemia, PEE2 pontua *“Ensino híbrido se fez conhecido quando iniciou a pandemia”*. Nas falas, fica evidente, a confusão inicial referente ao Ensino Híbrido, como uma proposta que nasce com a pandemia do Covid-19, e adotada como uma estratégia de continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O Ensino Híbrido, como proposta de intervenção educacional, vem sendo estudado e constituído a vários anos e em diferentes países, como uma metodologia que inova ao trazer o *online* e seus recursos, como uma ferramenta de estudo em sala de aula, entre professores e estudantes, que perpassa a ideia de distância e afastamento da escola e dos professores, mas, que se constitui como um elo, uma parceria, entre professores e estudantes. Bacich (2020, p.1) conceitua que:

O ensino híbrido é uma abordagem que envolve a conexão entre aquilo que o aluno faz online ou mesmo off-line, mas com o uso de recursos digitais, e aquilo que ele faz presencialmente numa sala de aula física. Quando você combina essas duas experiências de aprendizagem e tem como foco a personalização, aí você está realizando o ensino híbrido com essa proposta de um estudante mais ativo, no centro do processo e de uma avaliação formativa.

A terminologia Ensino Colaborativo, chegou de diferentes formas e maneiras até as professoras participantes, PRC1 destaca que *“Ensino Colaborativo ouvi falar em formações continuadas, durante o mestrado também, tendo abordado às filosofias da diferença, contando a experiência na escola de surdos, acabei me aproximando do termo”*. PEE1 coloca que *“Tive conhecimento desses termos, pois estou sempre procurando me atualizar, fazendo cursos e oficinas e também com os cursos de formação oferecidos pela rede municipal. A professora PEE2 acrescenta neste sentido que “ensino colaborativo foi quando tivemos, em uma das escolas, “pibidianas” da educação especial, há algum tempo atrás. Desde outubro de 2020 sou supervisora do PIBID em uma das escolas em que atuo, então tenho bolsistas que me auxiliam muito no trabalho colaborativo com dois alunos escolhidos”*.

Cabe destacar o papel primordial do que se entende por Ensino Colaborativo, que nas palavras de Capellini e Zerbato (2019, p.35), conceituam o termo com uma abordagem cultural/educacional, ou seja, que perpassa a escola, entendida como um processo que envolve fatores externos ao ambiente sala de aula, assim:

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

Especificamente sobre o Ensino Colaborativo, como uma prática pedagógica de ensino, as professoras relatam, o que consideram que esta metodologia pode contribuir para o estudante com DI, em sala de aula, na escola, e que apontamentos trazem/consideram como desvantagens deste processo, PRC1 *“Considero que o estudante só tem a ganhar quando há uma equipe de trabalho planejando e ensinando, pensando no que este estudante pode, nos seus desafios. A presença de educadores especiais é essencial, pois muitas vezes nos falta conhecimento específico sobre a deficiência, para pensar as potencialidades. Mas para que o trabalho colaborativo ocorra é preciso interesse, vontade e dedicação de toda equipe, muitos professores ainda têm dificuldade de pensar e trabalhar em equipe, principalmente nos anos finais, onde cada um tem seu componente curricular. Nesse caso haveria a desvantagem de um péssimo trabalho por falta de coesão no planejamento. E que seria mencionado como colaborativo, mesmo não tendo sido...depende muito de se ter um bom grupo e de ter entendimento dos termos colaborativo, interdisciplinar”*. PRC2 *“As vantagens de ter acesso ao conteúdo de forma adaptada ao seu nível. Não vejo desvantagens, talvez a única é que nem todos possuem monitor para auxiliar”*.

Ainda contribuindo com esta discussão a professora PEE1 pontua *“Vejo o ensino colaborativo como uma modalidade muito importante, pois é preciso desmistificar a ideia de levar somente folhinhas com desenho para os alunos dentro da sala de aula, eles precisam acompanhar o restante da turma e aprender o mesmo conteúdo, mesmo que de uma forma mais simplificada. Já sobre o ensino híbrido vejo desvantagem, pois na semana em que o aluno está em casa, muitas vezes não tem a mesma atenção que receberá na escola”*. Para a professora PEE2 *“O mais vantajoso foi o tempo que tive com os professores de pensar, planejar e elaborar atividades junto com eles e, sobre os alunos com bolsistas PIBID, foi o auxílio delas nas práticas e planejamentos para eles, junto das professoras regentes. Desvantagem é o aluno estar em casa e não acompanharmos o processo de construção do conhecimento do aluno, pois a maioria não retornou a presencialidade, apenas no final do ano de 2021 e não acompanhavam as aulas online”*.

Assim o Ensino Colaborativo, assume um papel de destaque dentro da escola, como um processo de interação, permitindo que se busque soluções criativas e diferentes, por parte dos professores envolvidos para uma classe heterogênea, com diferentes especificidades. Trazendo desta forma, contribuições e significativos benefícios no processo de inclusão escolar dos estudantes com DI.

As professoras pontuaram se houve fatores que dificultaram/impossibilitaram o seu trabalho, a partir do Ensino Colaborativo no modelo de Ensino Híbrido e de que forma elas

avaliavam a qualidade das ações que foram desenvolvidas pelo Ensino Colaborativa no modelo Híbrido, PRC1 “...o ensino híbrido fortaleceu e possibilitou um caminho para o ensino colaborativo, ainda temos alguns passos pela frente, mas o início foi dado. Pois encontramos em nossa sobrecarga o tempo para a educadora especial, chamamos ela para o planejamento, o que antes eu não havia vivenciado em nenhuma escola regular. Avalio como um percurso iniciado, portas abertas. Vimos que é possível”. PRC2 destaca que “Demanda de tempo muito grande para elaborar a aula. Muito boas”. Para a professora PEE1 “o ensino colaborativo é muito importante para o aluno, é onde ele realmente se torna incluído na sala, mas o modelo híbrido não me agrada, pois pode ser até desestimulante para o aluno”. E para PEE2 “A falta de participação dos alunos no ensino remoto, já que a maioria permaneceu online neste período, mas somente buscando material físico (atividades) na escola. E, algumas vezes, instabilidade da internet ou dificuldade das famílias acessarem as aulas e/ou atendimentos online”.

4.4 Ensino Colaborativo e Ensino Híbrido como propulsores para a Inclusão

Até o momento quais os principais resultados que o Ensino Colaborativo no modelo Híbrido trouxe para sua classe? O Ensino Colaborativo na forma Híbrida refletiu em ações para inclusão do estudante com DI? Em quais sentidos?

PRC1 “Como resultado tivemos a formatura de 9º ano, com uma aluna cadeirante e com DI, onde, juntamente com a educadora especial, organizamos o evento, usamos a rampa para todos estudantes, a estudante em questão usou o microfone e fez sua fala como oradora da turma. Na confraternização a turma toda dançou, a aluna em questão tirou selfies com os colegas, dançou, gravou tiktok. Uma interação da turma que foi construída, pois quando retornaram, todos retornaram muito calados, não havia conversas paralelas, ninguém se olhava. E ver o crescimento da estudante, seu amadurecimento social (antes era teimosa e emburrada), e principalmente, sua felicidade com a formatura, sua criatividade na hora de pensar cada detalhe da cerimônia, os palpites na decoração, tudo isso mostrou que valeu a pena e que só foi possível pela longa caminhada anterior, com a turma, com professores e educadora especial”. PRC2 “Os alunos especiais se sentem mais integrados tendo acesso ao mesmo conteúdo que os demais colegas”.

Os relatos descritos pelas professoras participantes da pesquisa e que compõe a classe comum regular, olhando diretamente para as suas práticas docentes de forma colaborativa, evidencia-se o aspecto da conquista de um espaço para o Ensino Colaborativo acontecer, demonstram ainda que é um processo em constante construção e que este percurso começa entendendo o papel e a função de cada um dos professores envolvidos – classe comum regular e Educação Especial- desempenham em sala de aula, ou seja, os saberes se complementam no sentido de existir e haver inclusão.

Contribuindo com este entendimento a professora de Educação Especial PEE2 acrescenta que *“...os principais resultados positivos foi a valorização do trabalho colaborativo dos professores regentes e que podemos trabalhar sim, juntos, dentro da sala de aula. Refletiu em mudanças no AEE, por exemplo, ser em sala de aula com a participação de todos os alunos. Foi muito positivo e pretendo continuar”*.

Verifica-se que o aprendizado de cada uma das professoras envolvidas na pesquisa é único em seu fazer pedagógico, destacando a habilidade da comunicação, de escutar o outro colega, de acolher suas angústias, suas expectativas, suas conquistas e progressos, em relação ao Ensino Colaborativo, essa troca, esse aprender com o outro, e o respeito que foi um elemento bastante pontuado, são fatores que dinamizam o trabalho em conjunto.

Finalizando, mas não concluindo, as professoras participantes da classe comum regular e as professoras de Educação Especial, deixaram reflexões individuais, para leitores, professores, gestores e demais que desejam, optem ou por ventura sejam condicionados a vivenciar o Ensino Colaborativo no modelo de Ensino Híbrido. PRC1 *“Saia da sua bolha de disciplina/componente curricular, seja menos conteudista e mais ser humano. Sempre é possível equilibrar conteúdos específicos com os conteúdos/competências gerais e o trabalho em equipe sempre vem a somar”*. PCR2 *“Que não é fácil prepara um material bom e adequado, que demanda de muito tempo e paciência”*. PEE1 *“Diria que conversem com os professores das escolas em que forem trabalhar e expliquem a importância do ensino colaborativo e incentivem os colegas a praticarem a essa modalidade de ensino”*. PEE2 *“É bastante desafiador, mas, também, de muito aprendizado. Cansativo, pois como estamos no presencial e no remoto, demanda mais tempo, principalmente em casa, após a carga horária na escola, mas dá certo, viu?! É gratificante perceber e colher os frutos do nosso árduo trabalho”*.

As experiências exitosas que ocorrem por meio do Ensino Colaborativo devem ser divulgadas e compartilhadas, enquanto estratégias de apoio para atender estudantes que aprendem por percursos distintos, também é importante para potencializar a inclusão escolar como sendo fundamental e necessária. E ainda motivar outros professores e profissionais da educação, que desconhecem ou mesmo resistem em atuar em colaboração. O caminho é a conscientização sobre as vantagens do Ensino Colaborativo como apoio a escolarização de estudantes com DI.

5- APONTAMENTOS FINAIS

*...Como a lua dança sobre o lago
 Como um ombro amigo em meio a multidão
 Como simplesmente um rio
 Que desliza e serpenteia
 Como uma doce soneca ao meio-dia
 Como o conforto de um toque
 Como uma doce música
 Soando em nossos ouvidos
 Como uma fresca chuva á tarde.*

A pandemia do novo Corona-vírus, sem dúvidas trouxe inúmeros impactos econômicos, sociais e no âmbito educacional, não foi diferente. Os professores da Educação Básica, precisaram se reinventar em suas propostas pedagógicas, e assim, no que se chamou de Ensino Híbrido de caráter emergencial, foi possível fazer levantamentos acerca da prática realizada, como no caso o Ensino Colaborativo. A pesquisa ao tratar da temática do Ensino Colaborativo, no Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Santa Maria- RS, ao buscar relatar como o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial e demais professores da classe comum regular podem vir a contribuir na inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, em tempos de Ensino Híbrido, onde em parte dos estudantes realizam suas atividades de forma presencial na escola, e de forma *on-line* em sua residência.

Verifica-se que os professores percebem que o ensino-aprendizagem dos estudantes com DI, realizada pela via do Ensino Colaborativo é imprescindível, pelo fato de cada um dos profissionais envolvidos possuírem conhecimentos distintos, mas, que se complementam no processo de planejar e instruir propostas pedagógicas voltadas para a diversidade.

Diante disso, as professoras participantes da pesquisa da classe comum regular, relataram que os diálogos com a professora de Educação Especial lhes auxiliaram nas suas reflexões, nas suas ações e intervenções junto ao estudante com DI. Ainda mencionaram o planejamento em conjunto com a Educadora Especial como essencial diante do processo de inclusão educacional.

Neste sentido, é preciso estar aberto para a troca de conhecimentos, de percepções e avaliações entre seus pares, bem como estar disponível para atender os estudantes com deficiência. Percebe-se que não existe uma receita pronta para compor o Ensino Colaborativo, deve-se acreditar na possibilidade de mudança do ensino, a fim de qualificar o atendimento pedagógico dos diferentes estudantes, nos diferentes níveis de ensino e diferentes perspectivas de ensino, variando entre as possibilidades híbridas e ou remotas.

Verifica-se que o Ensino Híbrido proporcionou principalmente às professoras da classe comum regular, buscar orientação com a Educação Especial, para promover a escolarização dos estudantes com DI, assim, adequando-se a proposta de colaboração entre as professoras. Prática está que antes, era inexistente ou pouco ocorria. Portanto, o Ensino Colaborativo se mostrou como um caminho para que o planejamento em conjunto acontecesse, e os processos de inclusão se efetivassem dentro dos sistemas escolares.

Percebeu-se que o Ensino Colaborativo ocorre de maneira mais fluida na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fato este, que pode estar relacionado com a estrutura do Ensino Fundamental, pois na Educação infantil e anos iniciais há a existência de um professor por sala para dinamizar o ensino, passando depois do 5º ano de escolarização, os estudantes passam a ter em sua grade curricular, os professores capacitados, ou seja, um professor para cada área do conhecimento (matemática, ciências, português, inglês, geografia, história...) o que em tese dificultaria para um único professor de Educação Especial, buscar desenvolver esta parceria com todos os professores envolvidos para um estudante matriculado com DI.

O trabalho vem ser de grande contribuição na academia por ser um assunto relativamente novo, com muitos questionamentos para serem levantados e respondidos. A pesquisa ao analisar as práticas, o planejamento, a realização das tarefas, como também as condutas e métodos de trabalho dos profissionais da educação, se pautando na contribuição e efetivação do Ensino Colaborativo como uma ferramenta para a inclusão em tempos de Ensino Híbrido.

Aos leitores, professores, comunidade, cabe questionar o seu papel de educador enquanto sujeito de transformação social, provocando-nos a refletir sobre novas formas de aprendizagens e novos saberes, na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. L.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, 2014, Vol.27, p. 341- 352. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X8639> Acesso em 28 de out de 2021.
- BACICH, L. **No ensino híbrido, o on-line potencializa o momento presencial**. Instituto Unibanco. São Paulo, 30 de outubro de 2020.
- BACICH, L.; TANZI, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação**. 2015, reimpressão 2019. Editora Pensa Ltda. Porte Alegre, RS.
- BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BEYER, H. O. Pioneirismo da escola (modelo) Flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. *Revista Educação Especial*. Universidade de Santa Maria/ Cascavel. n. 25, 2005, p. 9-24. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/245/showToc>. Acesso em: 27 de outubro de 2018.
- BOGDAN, C. R.; KNOPP, S. Nove questões frequentes sobre a investigação qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Codex, Portugal. Porto Editora, 1994, p.70.
- BOLSAN. D. P. V. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos**: novas perspectivas para a educação básica e superior. Relatório de Pesquisa. GAP nº 020117, 2010, Centro de Educação/UFSM.
- _____. **A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado**: um estudo a partir das narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001 (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.
- BOLSAN. D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2002.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. p.65. Conteúdo: Lei nº 13.146/2015. Disponível em: <http://livraria.senado.gov.br/cgi-sys/defaultwebpage.cgi> Acesso em 09 de Jul de 2021.
- _____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº4, de 02 de outubro de 2009**. Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceboo4_09.pdf> Acesso em: 09 de out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, n.1, p.9-17, jan./jun. 2008.

_____. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver.e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2 eds.]/ coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRAUN, P.; MARIN, M. **Práticas Docentes em Tempos de Inclusão: uma experiência na escola básica.** e-Mosaicos, Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), ano , vol.1, n. 2, dez/201, p. 1-12. Disponível em:<
http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/emosaicos/article/view/5152/3776. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado.** Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011, 210 pág.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** São Carlos: UFSCar, 2005. 300 p.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** Educereeteducare- Revista de Educação. UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul/dez, 2007, p. 113-128.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?.** Editora Edicon, 2019, SP-Brasil.

COVAS, F. S. N.; BERGANINI, L. M. Análise crítica da linguagem neutra como instrumento de reconhecimento de direitos das pessoas LGBTQIA+. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.6, p.54892- 54913, jun, 2021.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, B. M.; STAKER, H. Traduzido para o Português por Fundação Lemann e Instituto Península. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** 2013, p.1-52. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/>. Acesso em 03 de Jun de 2021.

DULTRA, A. A. O Ensino Híbrido: Alternativa Para a Educação Inclusiva De Surdos. Research, Society and Development, 2019, Vol.8, n. 8. DOI: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0001355272 Acesso em jan de 2022.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Explorando alguns instrumentos de coleta de informações: Questionários. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Coleção formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados; 2006, p.117.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Explorando alguns instrumentos de coleta de informações: Entrevistas. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Coleção formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados; 2006, p.120.

FREITAS, M. T. A.; [et. al.] O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática de pesquisa em educação. Fractal: revista de psicologia. Vol. 27, n. 1, p. 50-55, jan-abr. 2015.

GIL, C. A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Editora Atlas, 7ª edição. SP, Brasil.

HONNEF, C. **Trabalho Docente Articulado: a Relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, RS, 2013, 147 p.; 30 cm.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE; 2006. P. 29-41.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo Como Apoio à Inclusão Escolar: Unindo Esforços Entre Educação Comum e Especial**. Editora EdufsCar, 2014. 1ª edição, SP- Brasil. 162 pag.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

MORAES, M. J.; PEREIRA, D. P.; BRAUN, J. R.; POWACZUK, A. C H.; BOLSAN, D. P. V. Diálogos sobre os desafios e enfrentamentos do trabalho pedagógico no ensino remoto. Encontro Compartilhando Saberes (10.2020. *Online*) anais **4º Encontro Compartilhando Saberes: processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias educacionais em rede**. Org. Larissa Cervo et.al. Santa Maria, RS. Editora Arco editores, 2021.

MORAN, J. Educação Híbrida, Um conceito- chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI, A.; TREVISANI, F. M. (Org). **Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação**. 2015, reimpressão 2019. Editora Pensa Ltda. Porte Alegre, RS.

OLIVEIRA, V. M. **Ensino Colaborativo e Educação Física: contribuições á inclusão escolar**.2014, p.185, UFU, MG, Brasil. COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

PINHEIRO, V. C. S.; MASCARO, C. A. A. C. A BIDOCENCIA COMO UMA PROPOSTA INCLUSIVA. Revista de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais. Volume 16, Número s12016 37–40. DOI: <https://nasenjournals-onlinelibrary-wiley.ez47.periodicos.capes.gov.br/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12123> Acesso em 25 de out de 2021.

RAPANTA, C. et al. Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. Postdigital Science and Education, Springer Nature Switzerland, n. 2, p. 923–945, 2020.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010, p.18-19.

SANTA MARIA- RS. Decreto Executivo nº 71 de 17 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/> < Acesso em: 18 de jun de 2021.

_____. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA. Criado pela Lei Municipal nº 3168, de 14 de novembro de 1989. RESOLUÇÃO CMESM Nº 31, de 12 de dezembro de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS.

SANTA MARIA- RS. LEI Nº 6001, DE 18 DE AGOSTO DE 2015. Art. 1º Fica instituído o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência por 10 anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo I, com vistas ao cumprimento ao disposto no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal n o 13.005, de 25 de junho de 2014.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

SUNAGA, A.; CARVALHO, S. C. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação**. 2015, reimpressão 2019. Editora Pensa Ltda. Porte Alegre, RS.

TRAVERSINE, C. S. **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Editora: Ulbra; RS, 2012, p.178.

TÉDDE, S. **Crianças com Deficiência Intelectual: A aprendizagem e a inclusão**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL-SP 2012, p.99.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 18, n.2, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000200010> Acesso em nov de 2021.

VIANNA, M. H. **Pesquisa em educação: a observação**. Série Pesquisa, V.5; Brasília: Liber Livro Editora; 2006.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

_____. Ensino e Colaborativo. Disponível em : <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em < 12 de jul. 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Questionário informativo, elaborado para identificação da professora da classe comum regular, como forma de coleta de dados da pesquisa “O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ATRAVES DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO”, que está sendo desenvolvido pelo acadêmico do curso de licenciatura em Educação Especial Gilberto Luis Eckert.

DATA: ___ / ___ / ___

I- DADOS PESSOAIS

1. Idade: _____ Sexo _____
2. Tempo de atuação: _____
3. Atua na Rede de Ensino: () Municipal () Estadual () Particular
4. Escolas em que trabalha atualmente: _____
5. Série que leciona: _____ Período: _____
6. Atua em outro nível de ensino: _____ Qual? _____

II- FORMAÇÃO

1. Nível médio:
 - () Colegial () Normal () Habilitação magistério () Outro _____.
2. Nível superior:
 - () Licenciatura Plena em Pedagogia () Licenciatura Plena em _____.
 - () Outros _____.
3. Cursos (descreva os tipos de curso (especialização, mestrado, doutorado), carga horária e outras informações que julgar necessária): _____

III- VIDA ESCOLAR

1. Você já trabalhou com estudantes público alvo da educação especial?

- deficiência intelectual
- deficiência física
- transtorno do espectro autista
- deficiência visual (baixa visão, cegueira)
- deficiência múltipla
- deficiência auditiva ou surdez
- Outros _____.

2. Se Sim, sua experiência foi:

- menos de 1 ano
- entre 1 e 2 anos
- mais de 3 anos

3. Comente brevemente sobre as dificuldade que tem encontrado em conduzir o processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência intelectual em relação à:

- Interação com a turma por meio do ensino online:

- Exposição dos conteúdos:

- Participação nas aulas online:

4. Quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual?

5. Você já recebeu alguma informação/ orientação a respeito da inclusão deste estudante na escola?

6. Você considera que exista um método ou modelo especial para ensinar estudantes com deficiência?

7. O que você acha a respeito da inclusão de estudantes com DI no ensino regular?

8. Quais os benefícios que você considera importantes na inserção do estudante com DI, na classe regular?

9. Ter um aluno com deficiência intelectual em sala de aula, implicou em mudanças na sua rotina de trabalho?

IV- ENSINO COLABORATIVO e ENSINO HÍBRIDO

1. Como esses termos (Ensino Colaborativo e Ensino Híbrido) chegou até você? Já tinha conhecimento sobre estas práticas pedagógicas?

2. Sobre o ensino colaborativo, o que você considera como mais vantajoso para o estudante com deficiência intelectual, e o que considera como desvantagem para o estudante neste processo de ensino colaborativo?

3. Houve fatores que dificultaram o seu trabalho, a partir do ensino colaborativo no modelo híbrido?

4. Como você avalia a qualidade das ações desenvolvidas pelo ensino colaborativo no modelo híbrido em sua turma?

5. Até o momento quais os principais resultados que o ensino colaborativo no modelo híbrido trouxe para sua classe? O ensino colaborativo na forma híbrida refletiu em ações para inclusão do estudante com DI? Em quais sentidos?

6. O que você diria para futuros educadores, que fossem passar pela experiência do ensino colaborativo no modelo híbrido?

APÊNDICE B

Questionário informativo, elaborado para identificação da educadora especial, como forma de coleta de dados da pesquisa “O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ATRAVES DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO”, que está sendo desenvolvido pelo acadêmico do curso de licenciatura em Educação Especial Gilberto Luis Eckert.

DATA: / /

I- DADOS PESSOAIS

7. Idade:_____ Sexo:
8. Tempo de atuação na educação especial:
9. Atua na Rede de Ensino: () Municipal () Estadual () Particular
10. Escolas em que trabalha atualmente:
11. Séries que atende: _____ Período:
12. Atua em outro nível de ensino: _____ Qual?

II- FORMAÇÃO

1. Nível médio:
- () Colegial () Normal () Habilitação magistério () Outro _____.
2. Nível superior:
- () Licenciatura em Educação Especial () Licenciatura Plena em
- () Outros:
3. Cursos (descreva os tipos de curso (especialização, mestrado, doutorado), carga horária e outras informações que julgar necessária):

III- VIDA ESCOLAR

1. Você está encontrando alguma dificuldade em conduzir o processo de ensino aprendizagem do estudante com DI?

2. Quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem do estudante com DI?
3. Você considera que exista um método ou modelo especial para ensinar estudantes com deficiência?
4. O que você acha a respeito da inclusão de estudantes com DI no ensino regular?
5. Na sua opinião os estudantes com DI, contribuem para melhorar o sistema educacional?
6. A escola oferta SRM's? Você atende seus estudantes na sala de recursos multifuncionais? Tem materiais e equipamentos suficientes para suprir a demanda?
7. Atua com AEE? O que acha deste serviço da Educação Especial?
8. Exemplifique sua relação e dinâmica com as famílias deste estudante (aspectos importantes, como encontros, reuniões, feedback dos resultados e dos atendimentos) na forma do modelo híbrido?
9. Como considera a relação entre docentes em sua escola? A maioria é recíproca com os serviços da educação especial? Aborde estas questões por meio da premissa do modelo híbrido.

IV- ENSINO COLABORATIVO e ENSINO HÍBRIDO

1. Como esses termos (Ensino Colaborativo e Ensino Híbrido) chegou até você? Já tinha conhecimento sobre estas práticas pedagógicas?
2. Sobre o ensino colaborativo na forma híbrida, o que você considera como mais vantajoso para o estudante com DI, e o que considera como desvantagem para o estudante neste processo de ensino colaborativo de forma híbrida?
3. Houve fatores que dificultaram o seu trabalho, a partir do ensino colaborativo no modelo híbrido?
4. Como você avalia a qualidade das ações desenvolvidas pelo ensino colaborativo no modelo híbrido em sua turma?
5. Até o momento quais os principais resultados que o ensino colaborativo na forma híbrida trouxe para sua classe? O ensino colaborativo na forma híbrida refletiu em ações para inclusão do estudante com DI? Em quais sentidos?

6. O que você diria para futuros educadores, que fossem passar pela experiência do ensino colaborativo por meio do modelo de ensino híbrido?

Anexos

Anexo 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Página 1 de 2

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ATRAVÉS DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO

Pesquisador responsável: Gilberto Luis Eckert

Curso/Instituição: Licenciatura em Educação Especial, UFSM

Telefone e endereço de e-mail: (55) 991975915, gil.luis Eckert@gmail.com e ou gilberto.eckert@acad.ufsm

Local da coleta de dados: Santa Maria- RS

Eu, Gilberto Luis Eckert, acadêmico do curso de licenciatura em Educação Especial- noturno pela UFSM, sob matrícula 201720678, com orientação da Profa. Drª Sabrina Fernandes de Castro, responsável pela pesquisa, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se analisar as contribuições que o Ensino Colaborativo tem trazido para as novas formas de atuação docente, a fim de promover a inclusão de estudantes com deficiência intelectual (DI) matriculados no Ensino Fundamental em atividades propostas por meio do Ensino Híbrido. Acreditamos que ela seja importante porque Reconhecendo que a prática em sala de aula não é responsabilidade única do docente regente da turma, mas que deve perpassar, também, pela atuação do professor de Educação Especial, a partir desta concepção, buscar mostrar que o ensino colaborativo, quando ultrapassa o planejar, o instruir, o propor e o avaliar, se constitui como uma prática possível para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e nesta perspectiva pode trazer benefícios não somente para os estudantes público alvo da Educação Especial, mas também para os demais estudantes da classe comum por auxiliarem a pensar práticas educacionais que favoreçam o atendimento a diversidade de todos, e mediados com práticas on-line pelo sistema híbrido, o Coensino pode tornar as práticas mais assertivas e proporcionar apoio intelectual aos docentes envolvidas neste processo.

Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: enviado um questionário por endereço de e-mail, com questões estruturadas a serem respondidas sobre a sua prática docente. Sua participação constará em responder as questões que julgar ter subsídios para serem preenchidos.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM - CEP/UFSM
Av. Itália, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 753 - Bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900
Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: www.ufsm.br/pro-reitoria/prpp/cep/

gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo no qual foi-me enviado.

Assinatura do voluntário.....

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria- RS

Anexo 2 Termo de Confiabilidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ATRAVÉS DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO

Pesquisador responsável: Gilberto Luis Eckert

Orientador: Profª Drª Sabrina Fernandes de Castro

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria- UFSM

Telefone para contato: (55) 991975915

E-mail para contato: gil.luseckert@gmail.com

Local da coleta de dados: Santa Maria- RS

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionário estruturado e entrevista semiestruturada no Município de Santa Maria, no período de novembro de 2021 a janeiro de 2022.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação Especial, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Gilberto Luis Eckert e Sabrina Fernandes de Castro. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 12/10/2021, com o número de registro Caae 23081.025913/2020-33.

Santa Maria, 22 de Novembro de 2021

.....Gilberto Luis Eckert.....

Matrícula 201720678

Assinatura do pesquisador responsável