

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**

Lisania Barbosa Zambeli

**DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA COMUM: PRÁTICA
DE ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE SANTA MARIA**

Santa Maria, RS
2024

Lisania Barbosa Zambeli

DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA COMUM: PRÁTICA DE ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

Santa Maria, RS
2024

Barbosa Zambeli, Lisania
DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA COMUM: PRÁTICA
DE ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
DE SANTA MARIA / Lisania Barbosa Zambeli.- 2023.
146 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Ensino Colaborativo 2. Ensino Comum 3. Educação
Especial 4. Práticas Pedagógicas I. Romano de Souza
Bridi, Fabiane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRM 10/1728.

Declaro, LISANIA BARBOSA ZAMBELI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Lisania Barbosa Zambeli

DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA COMUM: PRÁTICA DE ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 06 dezembro de 2023:

Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)
Presidente/Orientadora

Andressa Mafezoni Caetano, Dra. (UFES)

Sabrina Fernandes de Castro, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2024

AGRADECIMENTOS

É com alegria e com sentimento de gratidão que faço aqui meus agradecimentos a todos que fizeram parte deste percurso formativo.

Primeiramente, agradeço a dádiva da vida e a oportunidade de prosperar, pessoalmente e profissionalmente, durante estes dois anos intensos de aprendizado.

Agradeço, profundamente, à minha família, meu esposo, minha filha e meu enteado pela compreensão nos momentos de angústia e pela paciência quanto à falta de tempo para acompanhá-los nos momentos de lazer. Sem a ajuda de vocês, não chegaria até aqui.

Aos meus pais, Darci e Gelci, minha irmã Deise e meu irmão Elias, meus alicerces. Vocês são meus exemplos de dedicação e luta.

À minha filha Manuela, por ser minha amiga e companheira de todas as horas, que sempre me impulsionou a conquistar os meus sonhos. Obrigada pela paciência e por entender minha “falta” com você nos momentos que precisou.

Ao meu esposo Walério, que me acompanhou incansavelmente, incentivando-me a seguir em frente e sendo meu parceiro em muitos momentos de estudo. Com seu apoio, seu amor e sua paciência, o trabalho ficou mais leve.

Aos colegas de trabalho pelo incentivo em continuar em constante formação. Um agradecimento especial à equipe gestora da escola em que realizei a pesquisa. Gratidão pela confiança no trabalho realizado.

À Maiandra, minha dupla na realização do ensino colaborativo, que abraçou comigo o desafio e acreditou no meu potencial. Sem você, a pesquisa não teria acontecido.

À minha orientadora querida, professora Dr.^a. Fabiane Romano de Souza Bridi, pela confiança e por acreditar em minhas ideias. Obrigada pela oportunidade de compartilhar momentos de aprendizagem, de orientações e até mesmo momentos de distrações com você.

Ao meu grupo de pesquisa, Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI), pela partilha de conhecimentos, pelas leituras, pelas

discussões, pela colaboração na hora da escrita. Gratidão por aprender tanto com vocês.

À minha banca examinadora, pelas relevantes contribuições que efetivaram na construção final desta dissertação.

A todos os estudantes que fizeram parte deste percurso, pelos momentos de aprendizagem e interações.

À UFSM, instituição que me acolheu para que eu realizasse minha formação continuada, cursando o Mestrado Profissional. Muito obrigada, hoje, sou **MESTRA!**

A todos(as), meu muito obrigada. Sem a colaboração de vocês, nada seria possível!

Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do que se sabe (enquanto alguém atua). É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente seu saber.
(FREIRE, 1983, p. 47)

RESUMO

DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA COMUM: PRÁTICA DE ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA

AUTORA: Lisania Barbosa Zambeli

ORIENTADORA: Fabiane Romano de Souza Bridi

A presente dissertação se insere na linha de pesquisa LP2, Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O estudo surge acerca dos questionamentos que perpassam a educação inclusiva, especificamente os desafios da inclusão na sala de aula comum, a partir de práticas que envolvem o trabalho pedagógico dos professores de ensino comum e de educação especial, efetivados com base no ensino colaborativo. A pesquisa traz como objetivo geral desenvolver, descrever e analisar práticas de ensino colaborativo no âmbito de uma turma de 1º ano escolar do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, desdobrando-se em objetivos específicos que pretendem: analisar as contribuições do ensino colaborativo para a aprendizagem escolar dos estudantes, para as práticas pedagógicas e para os processos formativos dos professores; identificar os desafios e as possibilidades de implementação do ensino colaborativo no contexto escolar e produzir um *Ebook* de práticas colaborativas com as atividades vivenciadas na experiência do ensino colaborativo. Os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho apoiam-se nas contribuições teóricas de Philippe Meirieu (1998, 2002, 2005, 2006), sobre práticas pedagógicas e relação educativa, e de autores como Capellini (2004, 2007, 2019), Zerbato (2019), Mendes (2007, 2011, 2018), Almeida (2011), Toyoda (2011), Vilaronga (2018), Bridi, Castro e Menezes (2016) quanto à conceitualização e à caracterização do Ensino Colaborativo. A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa, tendo como método de pesquisa a pesquisa-ação colaborativo-crítica. O *lócus* da pesquisa situa-se em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Os participantes da pesquisa foram: a professora do ensino comum, a professora de educação especial e os estudantes da turma. A produção de dados se deu a partir da análise das práticas pedagógicas exercidas pelas professoras, tendo como referência o ensino colaborativo, o diário de campo das professoras e a entrevista semiestruturada com a professora de educação especial. A pesquisa contemplou quatro eixos analíticos que perpassam o ensino colaborativo: 1) ensino colaborativo: efeitos nas práticas pedagógicas; 2) as experiências de aprendizagem dos estudantes diante da perspectiva do ensino colaborativo; 3) o processo formativo das professoras mediante a prática do ensino colaborativo; e 4) os desafios e as possibilidades do ensino colaborativo no contexto escolar. Ao analisar os achados por meio de práticas pedagógicas, baseadas no ensino colaborativo, foi possível perceber a importância deste trabalho entre as professoras de ensino comum e educação especial, pois oferece benefícios na escolarização de todos os estudantes, bem como a qualificação das práticas pedagógicas dos professores. Espera-se com esta pesquisa instigar a reflexão sobre as possibilidades do ensino colaborativo dentro dos espaços escolares. A partir disso,

o produto da pesquisa é um *Ebook* em formato digital, nomeado “Inspirações para o ensino colaborativo” e terá como finalidade compartilhar o trabalho desenvolvido e instigar, a partir das práticas pedagógicas, os professores a pensar na possibilidade de materializar o ensino colaborativo dentro de suas salas de aulas.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo. Ensino Comum. Educação Especial. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

CHALLENGES OF INCLUSION IN THE REGULAR CLASSROOM: COLLABORATIVE TEACHING PRACTICES IN A SCHOOL IN THE MUNICIPAL NETWORK OF SANTA MARIA

AUTHOR: Lisania Barbosa Zambeli

ADVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

This dissertation is part of the LP2 research line, *Gestão Pedagógica e Contextos Educativos*, of the Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Mestrado Profissional, at the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The study arises from the questions that permeate inclusive education, specifically the challenges of inclusion in the ordinary classroom, based on practices that involve the pedagogical work of ordinary and special education teachers, based on collaborative teaching. The overall aim of the research is to develop, describe, and analyze collaborative teaching practices in a 1st grade elementary school class at a school in the Santa Maria Municipal Education Network, and it is divided into specific objectives that aim to: analyze the contributions of collaborative teaching to students' learning, pedagogical practices and teachers' training processes; identify the challenges and possibilities of implementing collaborative teaching in the school context; and produce an *Ebook* of collaborative practices with the activities experienced in the collaborative teaching experience. The theoretical foundations underpinning this work are based on the theoretical contributions of Philippe Meirieu (1998, 2002, 2005, 2006), on pedagogical practices and educational relationships, and authors such as Capellini (2004, 2007, 2019), Zerbato (2019), Mendes (2007, 2011, 2018), Almeida (2011), Toyoda (2011), Vilaronga (2018), Bridi, Castro and Menezes (2016), on the conceptualization and characterization of Collaborative Teaching. The methodology used has a qualitative approach, with collaborative-critical action research as the research method. The locus of the research was a municipal school in Santa Maria. The participants in the research were: the ordinary school teacher, the special education teacher, and the students in the class. Data was collected by analyzing the pedagogical practices carried out by the teachers, based on collaborative teaching, the teachers' field diaries, and a semi-structured interview with the special education teacher. The research included four analytical axes that permeate collaborative teaching: 1) collaborative teaching: effects on pedagogical practices; 2) students' learning experiences from the perspective of collaborative teaching; 3) the teachers' training process through the practice of collaborative teaching; and 4) the challenges and possibilities of collaborative teaching in the school context. By analyzing the findings through pedagogical practices based on collaborative teaching, it was possible to perceive the importance of this work between common education and special education teachers, as it offers benefits in the schooling of all students, as well as the qualification of teachers' pedagogical practices. It is hoped that this research will instigate reflection on the possibilities of collaborative teaching in schools. As a result, the product of the research is an *Ebook* in digital format, called "Inspiration for collaborative teaching" and its purpose will be to share the work developed and

instigate, based on pedagogical practices, teachers to think about the possibility of materializing collaborative teaching within their classrooms.

Keywords: Collaborative teaching. Common Education. Special Education. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistematização da busca – Portal de Periódicos CAPES.	26
Figura 2 - Sistematização da busca – SCIELO (Scientific Eletronic Library Online).	27
Figura 3 - Sistematização da busca – Portal Educ@ - Fundação Carlos Chagas.	28
Figura 4 - Sistematização da busca – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações....	29
Figura 5 - Mapa do Estado do Rio Grande Do Sul com a delimitação do Município de Santa Maria.	61
Figura 6 - Registro fotográfico das professoras no planejamento em conjunto.	79
Figura 7 - Capa do livro infantil - O sanduíche da Maricota.	86
Figura 8 - Registros das atividades desenvolvida em sala de aula.	87
Figura 9 - Registros da aula em que cada estudante montou seu sanduíche.	88
Figura 10 - Registro da atividade envolvendo adição.	89
Figura 11 - Registro da atividade no caderno da estudante.	90
Figura 12 - Registro de contação da história a partir da utilização de fantoches.	93
Figura 13 - Registro da confecção das casinhas dos “Três Porquinhos”, utilizando elementos da natureza.	94
Figura 14 - Registro do passeio no bairro Renascença para conhecer as moradias dos estudantes que moram na localidade.	95
Figura 15 - Registro Brincando de Engenheiro - Construção de casinhas.	96
Figura 16 - Registro da história coletiva.	97
Figura 17 - Registro das professoras trabalhando juntas em sala de aula comum.	104
Figura 18 - Registro do passeio no Bairro Renascença	106
Figura 19 - Triângulo Pedagógico redimensionado.	115
Figura 20 - Triângulo pedagógico com base no ensino colaborativo.	116
Figura 21 - Capa do produto educacional.	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da Revisão Integrativa	24
Quadro 2 - Revisão e a síntese do conhecimento.....	33
Quadro 3 - Modelo de implantação do Ensino Colaborativo.	50
Quadro 4 - Papéis e responsabilidades no Ensino Colaborativo.....	55
Quadro 5 - Listagem de escolas da rede municipal de Santa Maria e as etapas/modalidades que atendem.	61
Quadro 6 - Quantitativo de Matrículas no Município de Santa Maria no ano de 2021 na Rede Municipal de Ensino.....	65
Quadro 7 - Quantitativo de matrículas de alunos públicos-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Santa Maria no ano de 2021.	65
Quadro 8 - Corpo docente.....	67
Quadro 9 - Quantitativo de alunos matriculados por turma no ano de 2023.	68
Quadro 10 - Quantitativo de alunos matriculados público-alvo da educação especial no ano de 2023.	68
Quadro 11 - Formação e carga horária das profissionais envolvidas na pesquisa. ..	71
Quadro 12 - Organização semanal - Ensino Colaborativo.	76
Quadro 13 - Desafios do Ensino Colaborativo.	118
Quadro 14 - Possibilidades do Ensino Colaborativo.	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNEEPE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
AEE	Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD/IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DOC	Documento Orientador Curricular
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
MG	Minas Gerais
NUEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RME	Rede Municipal de Ensino de Santa Maria
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SMED	Secretaria Municipal de Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 CAMINHOS PERCORRIDOS	16
1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	20
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.3 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS	22
2 REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	24
2.1 PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	24
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
3.1 ENLAÇAMENTOS: INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	37
3.2 CONSTRUINDO BASES TEÓRICAS: ENSINO COLABORATIVO.....	46
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
4.1 LÓCUS DA PESQUISA.....	60
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	66
4.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	69
4.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	73
5 OLHARES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO: UMA ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS	75
5.1 ENSINO COLABORATIVO: EFEITOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	75
5.2 AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DIANTE DA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO	83
5.3 O PROCESSO FORMATIVO DAS PROFESSORAS MEDIANTE A PRÁTICA DO ENSINO COLABORATIVO	99
5.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR	107
6 PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA	119
7 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA.....	121
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS	133
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	133
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PESQUISA.....	135
ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	136
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	138

ANEXO E - MODELO DE SUGESTÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .	142
ANEXO F - ROTEIRO PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO COLABORATIVO	144
ANEXO G - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA O DIÁRIO DE CAMPO.....	145

1 CAMINHOS PERCORRIDOS

*“Eu fico com a pureza
 Da resposta das crianças
 É a vida, é bonita
 E é bonita
 Viver e não ter a vergonha
 De ser feliz
 Cantar, e cantar e cantar
 A beleza de ser um eterno aprendiz
 Ah, meu Deus!
 Eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser bem melhor
 E será!
 Mas isso não impede
 Que eu repita
 É bonita, é bonita
 E é bonita...”*

(O que É? O que É?, Gonzaguinha)

Início minha apresentação a partir da canção “O que é, O que é”¹, de Gonzaguinha², pois a música me encanta e me faz refletir sobre as minhas vivências, sobre os caminhos e obstáculos percorridos para chegar até aqui, os dias em que sorri, os dias em que chorei e por fim a boniteza que atravessa minha história de vida, que me torna uma “eterna aprendiz”.

A canção mencionada me remete a uma memória afetiva ligada à minha trajetória profissional, em 1998, momento importante na minha vida, formatura do Curso Magistério (Curso Normal), foi com esta canção que recebi o diploma de professora, habilitada para trabalhar com séries iniciais³ do ensino fundamental I, por isso o devido carinho e por acreditar fielmente que somos “eterno aprendiz” e construímos conhecimentos ao longo da nossa caminhada.

Considerando-me uma eterna aprendiz, um ser humano incompleto, em constante evolução, que necessita agregar conhecimentos, é que aqui estou, relatando minha trajetória, experiências vividas e qualificando-me profissionalmente. Para melhor caracterizar a constituição do processo como docente e o interesse que

¹ Letra da canção: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/463845/>

² Informações sobre o compositor e cantor: [Gonzaguinha – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](#)

³ Hoje Anos Iniciais, Ensino Fundamental I

me impulsionou a pesquisa, considero importante mencionar os caminhos percorridos por mim.

Minha história na educação iniciou muito cedo, acredito que venha desde a infância, pois em minha família há muitos professores, inclusive minha mãe é pedagoga, assim como eu, e tenho ela como referência positiva na escolha de meus percursos. Então, desde pequena convivo em ambientes escolares, brincava de professora, fazendo primos pequenos e bonecas de alunos, como quadro-negro utilizava as portas dos guarda-roupas e paredes. Foi daí minha paixão pela docência.

Dando início a minha caminhada, matriculei-me no Colégio Medianeira em Santiago - RS e fiz o Curso do Magistério (Curso Normal) no ano de 1995, concluindo-o em 1998, com a finalização do estágio em Séries iniciais, obtendo o título de professora do Ensino de 1º Grau de 1ª a 4ª série, com habilitação profissional plena para o Magistério.

Na sequência, alcancei o grau de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2004 pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Campus Santiago, ficando habilitada em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Dando continuidade ao processo formativo realizei o curso de Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva (2013)⁴, tendo o trabalho final intitulado “A receptividade do aluno com deficiência intelectual no contexto inclusivo”⁵.

Minha trajetória profissional iniciou logo após ter concluído o Magistério, em 1998. Recém formada, iniciei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil, após essa primeira experiência, fui contratada como professora de séries iniciais no município de Unistalda-RS, onde trabalhei por dois anos. Anos depois, realizei concurso público e fui nomeada como Professora da Rede Municipal de Santiago-RS. Recordo-me que fiquei muito feliz com essa conquista.

Após três anos de trabalho na Rede, tive a minha primeira experiência de inclusão em sala de aula comum. Trago em minha memória o primeiro dia de aula em que o aluno Pedro⁶, encontrava-se presente, estava sentado em sua cadeira de rodas

⁴ Especialização realizada pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, Paraná- PR.

⁵ A orientação do trabalho foi realizada pelo professor Dr. Nei Nordin.

⁶ Nome fictício para proteger a identidade do aluno.

bem na frente da mesa da professora. Ele era um menino de estatura grande, tinha cerca de 11 anos e cursava a segunda série⁷ do ciclo de alfabetização. Trazia o diagnóstico de paralisia cerebral, e em função disso, era cadeirante e tinha dificuldades motoras e na fala. Ele já frequentava a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Ainda inexperiente, procurei no primeiro momento acolher o estudante e logo que fui conhecendo-o, busquei estratégias para desenvolver as atividades pedagógicas em sala de aula. Foi um momento desafiante, enquanto educadora necessitei buscar esclarecimentos, informações, enfim formações para conhecer e desenvolver um bom trabalho com o Pedro. Lembro-me que o estudante tinha uma mãe muito presente, na época não tínhamos monitores escolares⁸, quem desempenhava este papel era a mãe do aluno, que permanecia a tarde toda a disposição do estudante.

Foi a partir desse primeiro contato com a escolarização de estudantes público-alvo⁹ da educação especial em sala de aula comum, que percebi que necessitava ampliar meus conhecimentos acerca do assunto. Realizei o “Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado - AEE, 4ª Edição”, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia - MG, constituído de 180 horas, na modalidade à distância.

Após ter concluído o curso, fui convidada para atuar em uma das Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, num regime de trabalho de 40 horas, como professora do AEE no município de Santiago, realizava essa carga horária em duas escolas da Rede Municipal de Ensino. Considero esse percurso gratificante, foram experiências que agregaram muito na minha vida profissional, e fazem com que eu questione os processos inclusivos, pensando como eles estão acontecendo hoje em nossas

⁷ Hoje, 3º ano.

⁸ Profissionais de apoio que atuam nas escolas e têm a função de atender os alunos público-alvo da educação especial, no que se refere à alimentação, à locomoção e à higiene.

⁹ Em documentos oficiais na área da Educação Especial, encontram-se as seguintes expressões para se referir aos alunos atendidos pela Educação Especial: pessoas portadoras de necessidades especiais (1994); pessoas com necessidades educacionais especiais (1998; 2001). Nesta dissertação, optou-se por fazer o uso do termo público-alvo da Educação Especial, que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

escolas e quais as possibilidades de potencializar as práticas inclusivas, buscando uma educação para todos.

Relembrando o trabalho realizado quando atuava nas SRM, instituída com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008 (PNEEPEI), que tem por objetivo garantir a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas regulares por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os alunos além de frequentarem as salas regulares, também recebiam o atendimento no contraturno escolar. Desde então, inquietava-me com o trabalho fragmentado e pouco colaborativo, onde os alunos público-alvo da educação especial, pareciam ser apenas responsabilidade do professor da SRM, no que se refere às aprendizagens escolares dos estudantes.

No ano de 2014, fui nomeada na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Passei a atuar 20h como professora de anos iniciais em sala de aula comum da Rede Estadual de Ensino e 20h na SRM, na Rede Municipal de Ensino de Santiago.

Em 2016, passei a residir em Santa Maria/RS, licenciando-me das 20h do município de Santiago, permanecendo apenas como professora do Estado. Em 2019, consegui uma permuta com uma professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e passei a atuar como professora em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Em 2022, fui nomeada no concurso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e continuei atuando na escola onde realizava a permuta, como professora do Ensino Fundamental I, anos iniciais. As outras 20 horas atuo na coordenação pedagógica em uma escola da Rede Estadual de Ensino.

Considerando o caminho percorrido, a relação formação/atuação profissional, professora de sala de aula comum e por um período de tempo professora do atendimento educacional especializado é que me desperta o interesse em elaborar e aprofundar entendimentos acerca da temática inclusão, pela via das Políticas Educacionais, entendendo a necessidade da Educação Pública de qualidade e para todos.

Minha relação com a temática decorre das experiências vivenciadas no percurso profissional, na busca por aprimorar minha prática e muito incentivada pelos

colegas que estão no meio acadêmico. Nesse contexto, surgiu a necessidade de levar em frente a ressignificação de minha ação pedagógica, construindo formas de materializar a articulação entre educação especial e ensino comum, tendo por base o ensino colaborativo, pois acredito nesta prática e a vejo como fundamental para a qualificação dos processos educacionais inclusivos.

Diante da escolha do tema Inclusão escolar, busco aproximar-me de um grupo de pesquisa que atenda meus anseios e inquietudes. Então, passo a integrar o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/UFSM, coordenado pela Professora Doutora Fabiane Romano de Souza Bridi, constituído por professores e acadêmicos, interessados em eixos temáticos que enfatizem a Educação Especial: políticas públicas, formação e práticas pedagógicas. As conversações e reflexões realizadas no grupo de pesquisa tornam-me uma profissional comprometida com a educação pública e de qualidade e problematizam meus questionamentos sobre o processo inclusivo na defesa da aprendizagem para todos os estudantes.

1. 1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

No contexto educacional, a inclusão das pessoas com deficiência ainda se configura como um desafio nos diferentes sistemas de ensino. No Brasil, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), defende os direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência. Especificamente, a partir da Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a perspectiva inclusiva emerge e o tema inclusão passa a ter mais evidência, sendo discutido e efetivado por meio de políticas públicas.

No Plano Nacional de Educação (PNE) publicado em 2001, por meio da Lei nº 10.172, prevê que o AEE deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Brasil) destacam que os alunos com deficiência devem ser escolarizados nas classes comuns das escolas regulares.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta a Educação Especial integrada à

proposta pedagógica da escola regular e desse movimento surgem os desafios e enfrentamentos no intuito de efetivamente oportunizar a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas dos diferentes sistemas e níveis de ensino.

No âmbito local, o município de Santa Maria, foco do presente estudo, no ano de 2015, institui a Lei nº 6.001,¹⁰ que estabelece o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de 10 anos. Esta lei teve como uma das metas a universalização para a população de 4 a 17 anos, público-alvo da educação especial, pela via do acesso à Educação Básica, ensino colaborativo e ao atendimento educacional especializado, garantindo 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 (SANTA MARIA, 2015).

Com base na referida lei, percebe-se um interesse no município em promover uma educação inclusiva, assegurando o ensino colaborativo, mediante suas respectivas mantenedoras para o público-alvo da educação especial, a contar da aprovação do PME. Isto posto, entendendo a relevância do ensino colaborativo é que esta dissertação almeja realizar práticas pedagógicas vivenciadas de forma colaborativa entre as professoras de ensino comum e educação especial, em uma turma de anos iniciais de uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria. Essa construção busca a sustentação para a implantação do ensino colaborativo, que desde então, permanece apenas regulamentada no PME. A pesquisa tenciona trazer aspectos que mobilizem a efetivação e o desenvolvimento do ensino colaborativo nas escolas da rede.

1. 2 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante do caminho percorrido, algumas indagações me acompanham, entrelaçadas com minha trajetória de formação docente, tais como: O que torna a escola, uma escola de todos? De que forma os ambientes educacionais vêm inovando seus fazeres pedagógicos? Como as práticas pedagógicas inclusivas acontecem dentro da escola? Os profissionais da educação conseguem realizar articulações no

¹⁰ A Lei nº 6.001, será enfatizada e aprofundada no Referencial Teórico desta dissertação.

contexto escolar? Como as ações colaborativas acontecem para potencializar as práticas pedagógicas? De que forma podemos desenvolver o ensino colaborativo? O ensino colaborativo vem para contribuir na qualificação das aprendizagens dos estudantes?

Tais questionamentos direcionam-me para o seguinte problema de pesquisa: *De que forma as práticas pedagógicas construídas na proposição do ensino colaborativo contribuem para a aprendizagem dos estudantes e para os processos formativos dos professores?*

1.3 OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

Vinculado à questão da pesquisa, define-se como objetivo geral: Desenvolver, descrever e analisar práticas de ensino colaborativo no âmbito de uma turma de 1º ano escolar do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria. Considerando a questão de pesquisa e objetivo geral, os objetivos específicos ficam assim definidos:

- a) Analisar as contribuições do ensino colaborativo para a aprendizagem escolar dos estudantes, para as práticas pedagógicas e para os processos formativos dos professores;
- b) Identificar os desafios e as possibilidades de implementação do ensino colaborativo no contexto escolar; e
- c) Produzir um *Ebook* de práticas colaborativas com as atividades vivenciadas na experiência do ensino colaborativo.

Considerando os objetivos propostos a dissertação está organizada em 7 capítulos: No primeiro capítulo apresento momentos da minha trajetória docente na área da educação, o qual refletem diretamente na elaboração do problema de pesquisa, assunto potente que permeia os desafios da escola inclusiva. Aborda também a justificativa, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. O segundo capítulo versa sobre a Revisão Integrativa da Literatura, construindo um panorama das pesquisas realizadas sobre o tema deste estudo a partir de um levantamento das produções realizadas nos seguintes

repositórios: o “Portal de Periódicos CAPES”, a “SCIELO (Scientific Eletronic Library Online)”, “Portal Educ@ - Carlos Chagas” e a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT”. O terceiro capítulo traz a fundamentação teórica, realizando um enlaçamento entre as temáticas inclusão escolar e práticas pedagógicas, pautadas em documentos importantes que tratam das leis e normativas que instituem a inclusão escolar e nas ideias de Meirieu que abordam as práticas pedagógicas. Versa, igualmente sobre questões conceituais sobre o ensino colaborativo, características e modelos práticos do referido ensino. O quarto capítulo apresenta a metodologia de pesquisa, que traz a pesquisa qualitativa, abordando a pesquisa-ação colaborativo-crítica como método investigativo, descreve o caminho metodológico do estudo, o *lócus* de pesquisa, os sujeitos e as práticas para a produção de dados.

A análise dos dados produzidos é discutida no quinto capítulo no qual realizamos as avaliações e reflexões que embasam este estudo. Destinamos a atenção a quatro eixos: “Ensino colaborativo: efeitos nas práticas pedagógicas”; “As experiências de aprendizagem dos estudantes diante da perspectiva do ensino colaborativo”; “O processo formativo das professoras mediante a prática do ensino colaborativo”; “Os desafios e as possibilidades do ensino colaborativo no contexto escolar”.

O sexto capítulo, apresenta o produto educacional, sendo este um *Ebook* digital, com a conceituação de ensino colaborativo, a organização da pesquisa, algumas atividades pedagógicas vivenciadas na experiência do ensino colaborativo, com a finalidade de expandir-se como inspiração para outros espaços e tempos.

O sétimo e último capítulo refere-se às considerações finais, compondo reflexões conclusivas, em que revisitamos as questões iniciais que norteiam o estudo, apresentando uma síntese sobre as principais ideias e descobertas ocorridas durante o processo desta pesquisa.

2 REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

2.1 PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Este capítulo pretende abordar estudos realizados acerca do ensino colaborativo no Brasil, desenvolvidos por professores da sala comum em parceria com os professores de educação especial, na rede regular de ensino, focados na educação básica, ensino fundamental I, no período de dez anos, entre 2012 a 2022, com o intuito de contextualizar o que se tem produzido sobre a temática investigativa no decorrer da última década.

Observando como problemática da pesquisa: De que forma as práticas pedagógicas construídas na proposição do ensino colaborativo contribuem para a aprendizagem dos estudantes e para os processos formativos dos professores?

Realizou-se uma revisão integrativa da literatura¹¹, com o objetivo de conhecer e analisar conhecimentos produzidos sobre o tema. Segundo os autores Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 133) realiza-se uma pesquisa de revisão integrativa da literatura quando se pretende obter “informações que possibilitem aos leitores avaliarem a pertinência dos procedimentos empregados na elaboração da revisão”.

Botelho, Cunha e Macedo (2011) destacam que a revisão integrativa da literatura é composta por seis etapas, incluindo mais uma etapa, denominada de número zero conforme detalha o quadro 1:

Quadro 1 - Etapas da Revisão Integrativa

ETAPAS DA REVISÃO INTEGRATIVA	
Etapa zero	Desenvolver o espírito de investigação visando à questão de pesquisa.
1ª etapa	Identificar o tema, formulação do problema de pesquisa, definição de estratégias de busca, definição dos descritores e bases de dados.
2ª etapa	Usar as bases de dados, busca dos estudos com base nos critérios de inclusão e exclusão.
3ª etapa	Identificar os estudos pré-selecionados e selecionados.
4ª etapa	Categorizar os estudos selecionados.
5ª etapa	Analisar e interpretar os resultados.
6ª etapa	Apresentar a revisão, síntese do conhecimento.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base nas leituras realizadas nos autores: Botelho, Cunha e Macedo, 2011.

Descrição do quadro 1 - O quadro 1 é composto por duas colunas e oito linhas. O quadro apresenta as etapas da revisão integrativa da literatura.

¹¹ A revisão integrativa da literatura foi realizada por apenas um pesquisador.

Dando continuidade, realizaram-se as etapas da revisão integrativa da literatura com o objetivo de contribuir para a análise e síntese do conhecimento. A etapa zero impulsiona a revisão por meio do espírito investigativo. Na primeira etapa definiu-se o tema da pesquisa: ensino colaborativo, tendo o seguinte problema de pesquisa: De que forma as práticas pedagógicas construídas na proposição do ensino colaborativo contribuem para a aprendizagem dos estudantes e para os processos formativos dos professores?

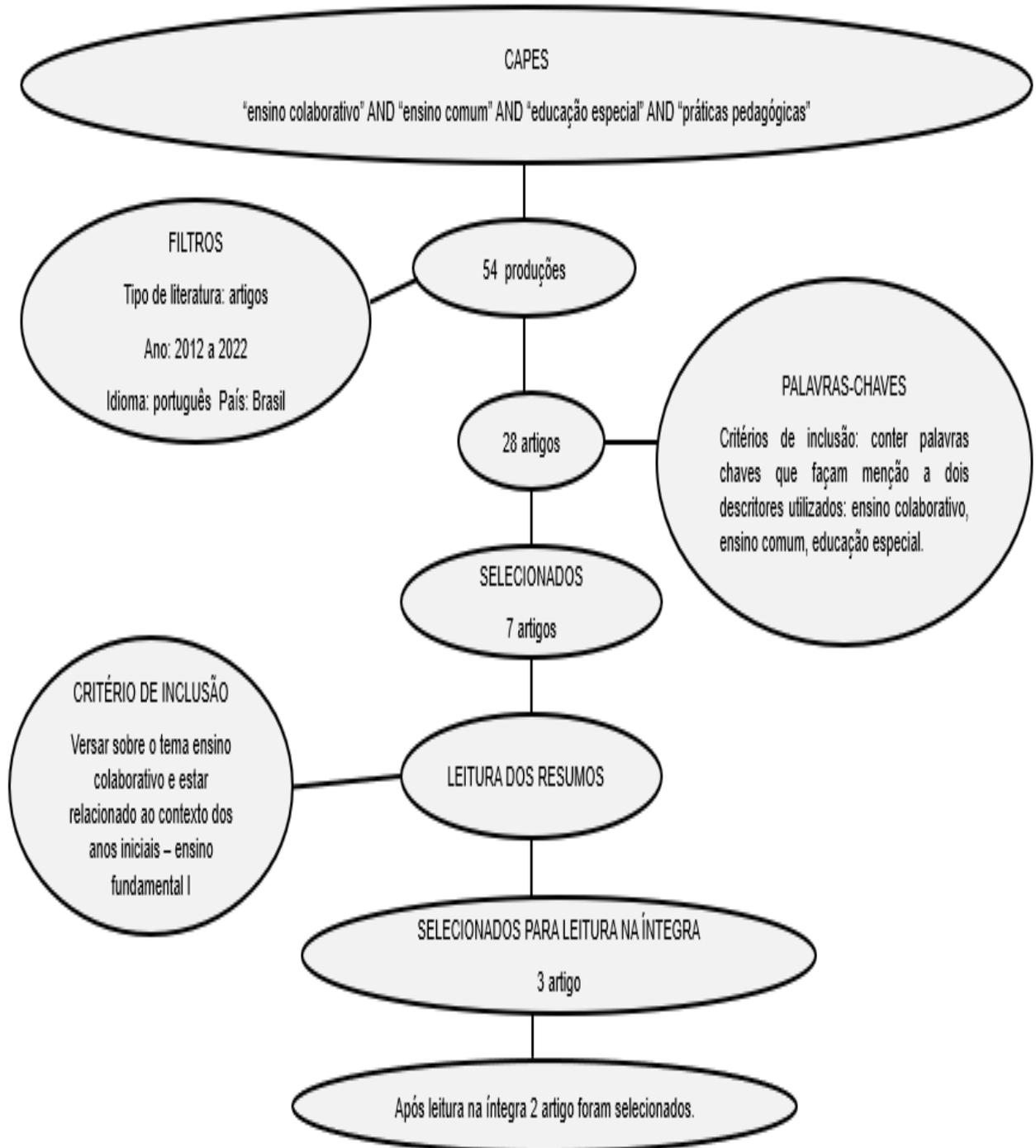
Também na primeira etapa definiram-se os descritores de busca, que se apresentam por intermédio das palavras-chave: *ensino colaborativo*, *ensino comum*, *educação especial*, *práticas pedagógicas*. A pesquisa foi realizada em artigos, dissertações e teses, nos seguintes bancos de dados: *Portal de Periódicos CAPES*, *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, *Educ@*, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD*. Foi utilizado o operador booleano “AND”, para buscar totalidade nas concepções.

A segunda etapa foi realizada a partir das bases de dados, aplicando os filtros de inclusão ou exclusão, definidos como: Tipo de Literatura: Artigos, teses e dissertações; Idioma: Português; País: Brasil; Ano de publicação: 2012 a 2022. Logo, a terceira etapa identificou-se os estudos pré-selecionados e selecionados, mediante a análise das palavras chaves, em que necessitava aparecer pelo menos dois dos seguintes descritores: Ensino Colaborativo, Ensino Comum, Educação Especial, Práticas Pedagógicas e após a leitura dos resumos, que teve como critério de inclusão versar sobre o tema Ensino Colaborativo e suas contribuições para a qualificação das práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental. A quarta etapa foi realizada a categorização dos estudos selecionados. É considerável destacar que os filtros de inclusão e exclusão foram utilizados igualmente para os quatro bancos de dados já citados anteriormente.

No Portal de Periódicos da CAPES foi utilizada as estratégias de busca: (“ensino colaborativo”) AND (“ensino comum”) AND (“educação especial”) AND (“práticas pedagógicas”) e foram encontradas 54 produções, após a aplicação dos filtros restaram 28, no critério de seleção das palavras-chaves resultaram 7 artigos e após a leitura dos resumos apenas 3 atenderam o estabelecido. Com a leitura na íntegra 1 trabalho foi descartado, pois era direcionado aos anos finais do ensino fundamental, o que não atendeu ao critério de inclusão, que destaca a necessidade

das pesquisas versarem sobre os anos iniciais. Desta forma, a busca totalizou 2 artigos.

Figura 1 - Sistematização da busca – Portal de Periódicos CAPES.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base no processo de pesquisa (2022).

Descrição da figura 1- A figura um está organizada em círculos. Temos uma estrutura composta de sete círculos, à direita apresenta-se um círculo e à esquerda dois círculos. Dentro dos círculos está escrita a sistematização da busca no Portal de Periódicos CAPES.

Na biblioteca eletrônica SCIELO, foram utilizadas a estratégia de busca: (“ensino colaborativo”) AND (“ensino comum”) AND (“educação especial”) AND (“práticas pedagógicas”) que resultaram 5 artigos, após a aplicação dos filtros, obteve-se 2 trabalhos e permaneceram os 2 quando aplicados os critérios de seleção de palavras-chaves, após a leitura dos resumos ficou 1 trabalho, o qual encaixou-se no critério de seleção.

Figura 2 - Sistematização da busca – SCIELO (Scientific Eletronic Library Online).

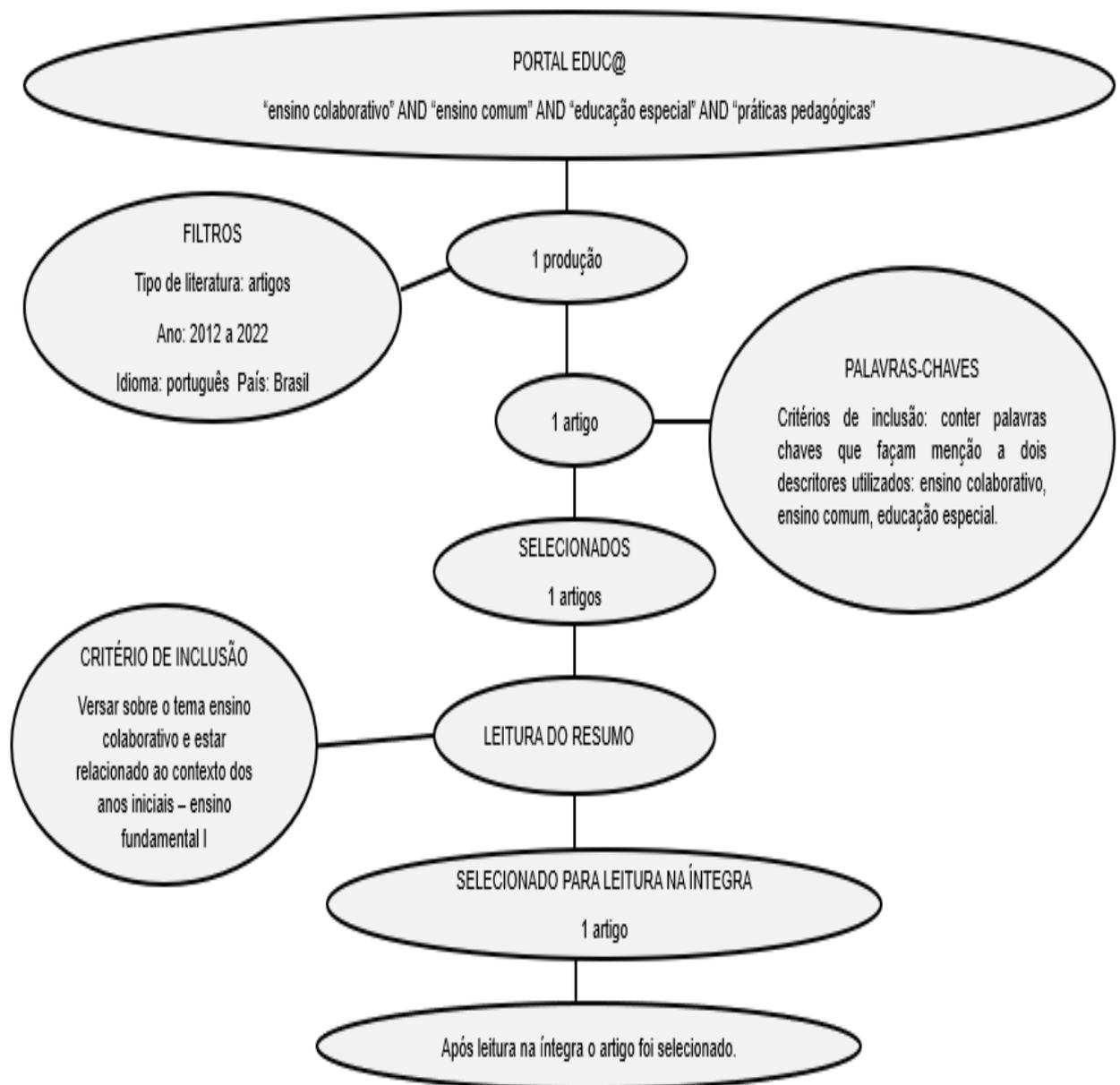


Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base no processo de pesquisa (2022).

Descrição da figura 2- A figura dois está organizada em círculos. Temos uma estrutura composta de sete círculos, à direita apresenta-se um círculo e à esquerda dois círculos. Dentro dos círculos está escrita a sistematização da busca no SCIELO (Scientific Eletronic Library Online).

No banco de dados Portal Educ@ - Fundação Carlos Chagas, foi utilizada a estratégia de busca: (“ensino colaborativo”) AND (“ensino comum”) AND (“educação especial”) AND (“práticas pedagógicas”), foi encontrado 1 artigo, este passou pelo filtro das palavras-chaves e a leitura do resumo e inclui-se no critério de seleção, contemplando a temática do ensino colaborativo.

Figura 3 - Sistematização da busca – Portal Educ@ - Fundação Carlos Chagas.

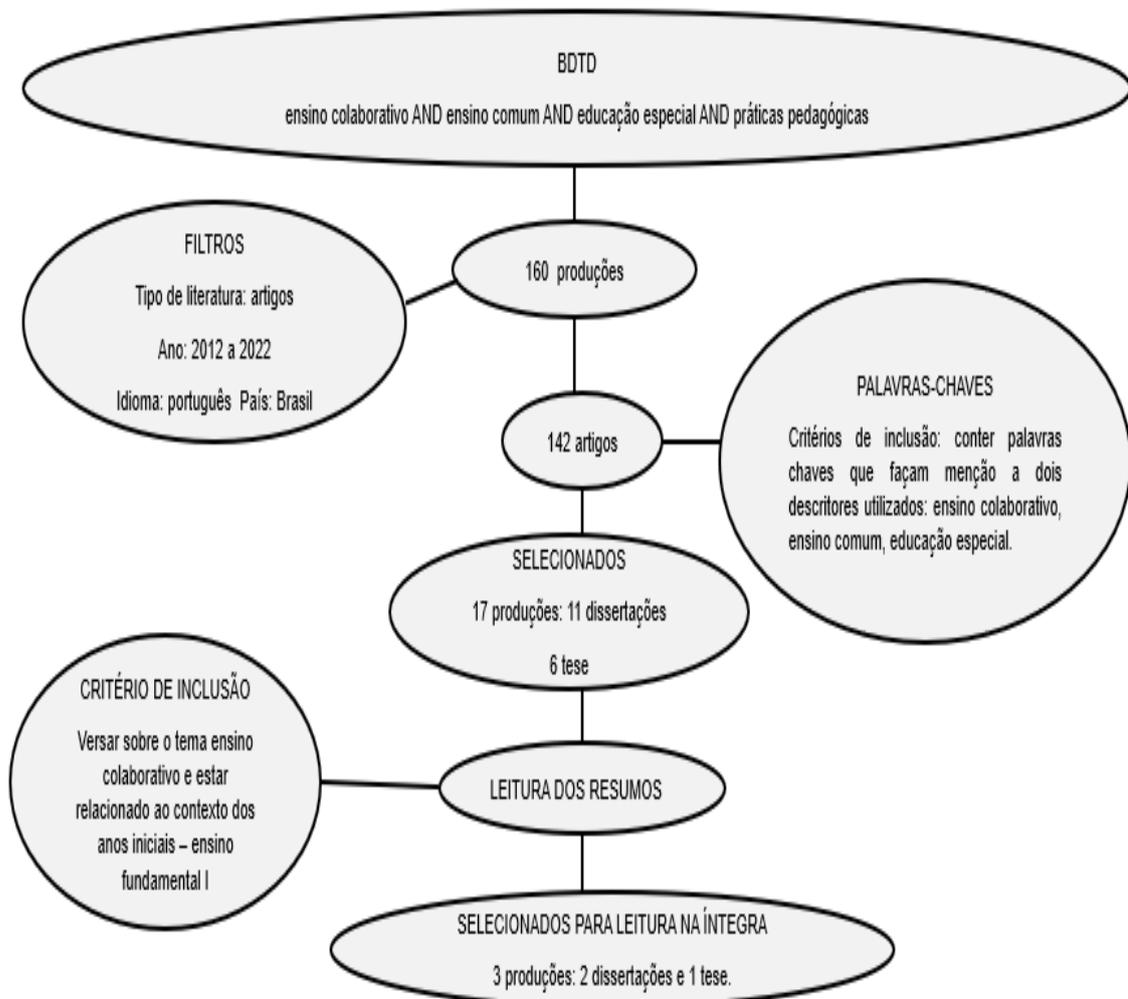


Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base no processo de pesquisa (2022).

Descrição da figura 3 - A figura três está organizada em círculos. Temos uma estrutura composta de sete círculos, à direita apresenta-se um círculo e à esquerda dois círculos. Dentro dos círculos está escrita a sistematização da busca no Portal Educ@ - Fundação Carlos Chagas.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foi utilizada a estratégia de busca: (“Ensino colaborativo”) AND (“Ensino Comum”) AND (“Educação Especial”) AND (“práticas pedagógicas”), tendo como resultado 160 produções, as quais foram submetidas aos filtros e restaram 142 produtos. Após a análise pelas palavras chaves, obteve-se 17 produções entre elas 11 dissertações e 6 teses. Essas produções foram submetidas a leitura de seus resumos e pelo critério de seleção o resultado foi de 2 dissertações e 1 tese selecionada, portanto um total de 3 produções para a leitura e análise.

Figura 4 - Sistematização da busca – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base no processo de pesquisa, (2023).

Descrição da figura 4- A figura quatro está organizada em círculos. Temos uma estrutura composta de seis círculos, à direita apresenta-se um círculo e à esquerda dois círculos. Dentro dos círculos está escrita a sistematização da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

A partir da categorização dos resultados encontrados é possível analisar e interpretar os resultados das buscas nas bases de dados já citados, o que compreende a quinta etapa da revisão integrativa da literatura, na qual apresenta-se as principais ideias das pesquisas obedecendo a sua ordem cronológica.

Sendo assim, a pesquisa de Vilaronga (2014) na sua tese de doutorado apresenta como objetivos construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial na sala de aula da escola regular, fortalecendo a implantação do coensino¹². Segundo a autora, os estudos contribuíram positivamente, tornando o município de São Carlos, onde foi o foco da pesquisa, um dos pioneiros no exercício do coensino como uma política pública no Brasil. Também Vilaronga destaca, o ensino colaborativo como um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar e defende que o aluno público-alvo de Educação Especial tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala de aula comum, sendo a colaboração entre o profissional de Educação Especial com o da sala comum fator decisivo para a construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas.

O artigo de Vilaronga e Mendes (2014), tem o objetivo de possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre a temática do ensino colaborativo, relacionando teoria e prática. A partir das análises realizadas evidenciaram-se a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre professor regular e o de educação especial. Nesse sentido, a conquista pelo trabalho baseado neste modelo é um processo, que inicia pela definição dos papéis que cada profissional (de ensino comum e especial) desempenha em sala de aula.

A dissertação de Zerbato (2014), defende a ideia de que o papel do professor de Educação Especial no trabalho do conhecimento é ser um profissional mediador entre o currículo e o conhecimento que ele possui a favor do aprendizado dos estudantes público-alvo de Educação Especial dentro do contexto da sala de aula. A autora salienta a importância do papel do professor de educação especial, como presença e participação em situações reais de sala de aula comum, a partir do currículo que está sendo trabalhado, criando possibilidades de pensar o planejamento

¹² Ensino colaborativo ou coensino

não apenas como uma “atividade improvisada”, desconectada do contexto trabalhado em sala de aula. O estudo teve como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta de coensino, sob olhares dos diferentes atuantes na comunidade escolar: alunos, professores de educação especial e de sala de aula comum, direção, vice-direção, coordenação, pais, incluindo toda a comunidade escolar.

O estudo corrobora apontando resultados positivos, sinalizando que o coensino é uma alternativa de serviço de apoio promissora para o sucesso do aprendizado e acesso ao currículo aos estudantes público-alvo de educação especial, pois apesar das dificuldades todos os participantes relatam que a sua primeira experiência de trabalho em colaboração foi positiva, no que tange o repensar do ensino dos estudantes em sala de aula do ensino comum na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, como Vilaronga (2014) e Zerbato (2014), Silva (2018) destaca o ensino colaborativo ou o coensino como prática potente dentro da sala de aula comum que proporciona a escolarização dos estudantes com deficiência, possibilitando a construção de uma sociedade mais equitativa.

Silva (2018) em sua dissertação traz como foco de estudo a análise de uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da educação especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial. A pesquisa ocorreu em um município paraense, onde os professores entenderam a dinâmica do processo, o qual vai além da parceria diária entre os profissionais, pois trabalhar em colaboração requer pré-requisitos básicos como: empatia, humildade, partilha de responsabilidades e conhecimentos.

Souza e Fernandes (2018) evidenciam, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a potência do ensino colaborativo, que ainda necessita passar por mudanças no contexto escolar. Os estudos corroboraram a urgência das políticas públicas para alavancar a formação de professores, otimizar os tempos pedagógicos, dentre outras ações profícuas e que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino dos alunos público-alvo da educação especial.

As autoras destacam, que apesar do trabalho colaborativo ainda necessitar de ajustes, significa ganhos para as crianças e para os profissionais envolvidos e que a

construção de uma escola inclusiva não deve ser uma utopia, mas requer mudanças que perpassam o contexto cultural (SOUZA; FERNANDES, 2018).

O estudo de König e Bridi (2019) considera, em pesquisa desenvolvida, que o ensino colaborativo produz efeitos benéficos na experiência colaborativa no que tange a aprendizagem docente e a oferta das condições de ensino e aprendizagem aos estudantes. Por sua vez, alertam que após o encerramento de atividades de projetos de ensino colaborativo, as professoras do ensino comum não modificaram os modos de gestar a organização, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas, permanecendo atreladas a uma visão muito inicial e por vezes equivocada quanto à proposta pedagógica colaborativa. Outra problemática sinalizada pelas autoras, passa pela atual organização dos sistemas de ensino comum, bem como, pela falta de recursos humanos que possibilite desenvolver o ensino colaborativo, o que transcende a disponibilidade dos docentes para estabelecerem parcerias pedagógicas.

Ademais, König e Bridi (2019) ressaltam que ainda existe um hábito que perpassa o docente do ensino comum o qual designa ao professor de educação especial o gestar da organização, execução e avaliação das práticas pedagógicas, o que acaba despotencializando a construção de um ensino colaborativo, em que ambos os docentes envolvidos possam constituir práticas pedagógicas significativas. Isso demonstra que as subjetividades dos professores interferem diretamente no processo de constituição das práticas do ensino colaborativo (KÖNIG; BRIDI, 2019).

A pesquisa de Silva e Vilaronga (2021), problematizam o ensino colaborativo como um modelo de apoio que pode dar suporte ao trabalho em conjunto entre os professores da Educação Especial e da classe comum, de forma que esses possam atuar de maneira colaborativa na sala de aula em prol do público-alvo da educação especial e, por conseguinte, auxiliar a turma como um todo. A pesquisa mostrou que as parcerias entre os professores já existiam, por meio de pequenas relações, mas precisam ser fortalecidas. Segundo as autoras, o referido ensino não é a única estratégia para inclusão escolar, mas fundamental para a escolarização do aluno na sala comum, sendo o conhecimento de como deve ser realizado a principal fonte para mudança contextual.

Após a síntese das principais ideias dos estudos selecionados, apresento a sexta e última etapa que contempla a revisão e a síntese do conhecimento, que será

evidenciada no quadro abaixo, constituindo-se de: título/ano, autores, bases de dados, metodologia e síntese dos resultados.

Quadro 2 - Revisão e a síntese do conhecimento.

(continua)

Título - Ano	Autor (es)	Bases de dados	Metodologia	Síntese dos resultados
Colaboração da Educação Especial em sala de aula formação nas práticas pedagógicas do coensino Ano: 2014	Vilarong a. Carla A. R.	BDTD	O presente estudo é baseado na modalidade de pesquisa ação, adotando uma metodologia de pesquisa colaborativa. A pesquisa é vista concomitantemente como formativa por possibilitar espaços de construção, análise e reflexão sobre o papel do professor e as políticas públicas que envolvem as escolas e as funções por eles desempenhadas.	A partir dos estudos verificou-se que o município de São Carlos vem vivenciando experiências de ensino colaborativo, a proposta do conhecimento como um novo modelo de prestação de serviços e apoio a inclusão escolar que ainda não era fortalecida no município, foi aprovada pelos professores para compor o plano de educação dos próximos 10 anos e tornou-se uma política pública. O estudo também propiciou a abertura para análise e reflexões sobre as propostas de inclusão presentes nas escolas de ensino comum, assim como contribuiu para a maior clareza dos papéis e responsabilidades do professor do ensino comum e do professor de Educação Especial.
Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Ano: 2014	Vilarong a. Carla A. R. Mendes. Enicéia G.	SciELO	O estudo é baseado na pesquisa-ação colaborativa. Participaram desta pesquisa professores com formação em educação especial e professores que atuam nos anos iniciais de ensino da sala regular.	A pesquisa está focada em um curso entre teoria e prática, sobre a temática do coensino, no município de São Carlos – SP. Os profissionais que participaram do curso, relataram que a conquista pelo trabalho neste modelo é um processo. Após o curso a proposta de ensino colaborativo foi ap (continuação) o Plano I .
O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino Ano: 2014	Zerbato. Ana P.	BDTD	O estudo foi baseado na abordagem qualitativa e o trabalho é caracterizado como descritivo. A pesquisa foi desenvolvida no município do interior do Estado de São Paulo, em cinco escolas da sua rede Municipal de	A dissertação traz como objetivo definir o papel do professor de Educação Especial baseada na proposta de coensino, verificando a ótica dos vários atores ouvidos no processo de inclusão, ou seja, a comunidade escolar. Os dados do estudo apontam que os participantes avaliaram positivamente o modelo de

			Ensino, utilizando como instrumento a entrevista.	coensino, evidenciando a importância desta prática de forma a contribuir e complementar os serviços já existentes para o sucesso da inclusão escolar.
Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município Paraense Ano: 2018	Silva. Rossiclei de S. da	BDTD	A pesquisa ocorreu em um município paraense, tendo como base a pesquisa qualitativa, colaborativa.	A dissertação traz como questão norteadora como: como os professores da educação especial veem a possibilidade de atuar por meio da colaboração com o docente da classe comum? Tendo como objetivo principal analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da educação especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial (PAEE). Após os estudos, constatou-se que as parcerias entre os professores da educação especial e os da classe comum existiam, mas precisavam ser fortalecidas, fosse pela ação diária de entrosamento, fosse pela percepção da necessidade de ambos, pois precisavam unir forças para ajudar o aluno com deficiência, e, por conseguinte toda a turma.
Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão Ano: 2018	Sousa e Castro Noya Pinto, Paula de; Fernandes. Fantacini, Renata A.	Capes	O trabalho traz como metodologia uma revisão bibliográfica, na qual foram selecionados livros, artigos científicos, bem como publicações oficiais, no intuito de traçar parte dos caminhos da pesquisa sobre o ensino colaborativo no mundo e no Brasil.	Os estudos contribuíram inferindo que a prática do ensino colaborativo tem contribuído positivamente para a construção do conhecimento das pessoas público-alvo da educação especial, potencializando as transformações almejadas para uma sociedade verdadeiramente inclusiva.
O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos	König. Franciele R.	Educ@	A pesquisa tem abordagem qualitativa e organizou-se em um Estudo de Caso, tendo como procedimento de produção de dados analíticos entrevistas	O artigo traz uma discussão sobre a gestão das práticas pedagógicas na perspectiva do ensino colaborativo, entre professoras de ensino comum da rede municipal de Santa Maria e bolsistas PIBIDIANAS.

Ano: 2019	Bridi. Fabiane R. de S.		semiestruturadas realizadas na escola com três professoras de turmas de anos iniciais do ensino fundamental.	(PIBID) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência -UFSM. Após as pesquisas as professoras apontam com unanimidade as relevâncias das experiências colaborativas, porém destacam que com encerramento do programa as práticas pedagógicas colaborativas não foram identificadas no cotidiano escolar, no que tange a organização e execução e avaliação das mesmas
Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. Ano: 2021	Silva. Rossiclei de S. Vilarong a Carla A. R.	Capes	É um estudo baseado nos pressupostos da pesquisa ação colaborativa. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: Roteiro de entrevista; Ficha de caracterização dos participantes; Ficha de avaliação para detectar o grau de satisfação dos participantes da Intervenção Formativa sobre ensino colaborativo; Ficha de planejamento da atividade em sala, que foi utilizada para o planejamento em conjunto dos professores envolvidos: Educação Especial e classe comum; e Ficha de diário de campo que foi utilizada para que os professores pudessem relatar e avaliar a atividade realizada para posteriores aplicações do modelo de apoio em questão. Os dados coletados durante a pesquisa foram analisados de maneira contínua.	Pode-se afirmar a partir dos estudos realizados que o ensino colaborativo não foi vivenciado por todos os docentes, mas é uma prática que vem avançando no contexto escolar. Diante desta crescente percebeu-se a diminuição da retirada do aluno da sala para realizar atendimento na sala de recursos multifuncional e, em parceria entre os dois docentes, a implementação de estratégias do ensino colaborativo e da colaboração.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base no processo de Revisão Integrativa da Literatura (2023).

Descrição do quadro 2 - O quadro número dois está organizado em cinco colunas e oito linhas. O quadro apresenta a revisão e a síntese do processo de revisão integrativa da literatura.

A realização da revisão integrativa da literatura acerca do tema, resultou no estudo e análise de quatro artigos, duas dissertações e uma tese. Após, as leituras constatou-se que todas as pesquisas abordam o ensino colaborativo ou o coensino, como uma prática que potencializa os processos educativos, porém ainda precisam de mudanças e reestruturação nos contextos escolares, no que refere-se à formação de professores, à falta de recursos humanos, ao apoio da equipe pedagógica e à otimização dos tempos escolares.

A efetivação desta busca nas produções científicas, trouxe a constatação de poucos trabalhos relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de sala de aula comum e educação especial, vinculados especificamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, verificou-se a existência trabalhos relacionados à educação infantil, anos finais e muitos deles relacionam-se diretamente com a formação de professores.

Diante de poucos trabalhos relacionados às práticas pedagógicas por meio de ensino colaborativo, vinculadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, fica evidente a necessidade da realização da referida pesquisa, a qual visa desenvolver, descrever e analisar práticas de ensino colaborativo no âmbito de uma turma de 1º ano escolar do ensino fundamental, analisando suas contribuições para a aprendizagem escolar dos estudantes, para as práticas pedagógicas e para os processos formativos dos professores, identificando também os desafios e as possibilidades de implementação do ensino colaborativo no contexto escolar.

Concluindo a revisão integrativa da literatura, tenciono reflexões compreendendo a educação inclusiva como o direito universal à educação, a garantia de possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem a todos. À vista disso, nosso papel enquanto educadores é refletir o cenário educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro dos contextos escolares, buscando assim, novos caminhos para a efetivação de uma educação que contemplem a todos os estudantes. Dessa forma, entendo o ensino colaborativo como prática pedagógica desenvolvida entre o professor do ensino comum e professor de educação especial, que além de favorecer a aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial, pressuponha um olhar para toda a turma e enfatiza o princípio da equidade de responsabilidades de ambos os professores no planejamento, desenvolvimento, reflexão e avaliação das propostas pedagógicas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 ENLAÇAMENTOS: INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A luta pelo direito à educação, perpassa por discussões sobre a necessidade de equalizar o acesso ao conhecimento na escola regular, este direito tem buscado materializar-se por meio de políticas públicas educacionais, otimizando oportunidades para todos, garantindo a matrícula, condições de permanência e apropriação do conhecimento. Alguns fatos merecem destaque no processo histórico no que refere-se à inclusão escolar, diante disso, faremos um breve percurso de ações que defendem uma educação para todos, enquanto um direito público e subjetivo.

Entre os documentos nacionais, cabe ressaltar a Constituição Federal de 1988, que define, no artigo 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é assegurado aos alunos com deficiência o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.¹³

Outros acontecimentos internacionais que merecem destaque e que refletem ações nas políticas inclusivas nacionais são: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, em 1990, ocorrida na Tailândia, em Jomtien, que aborda a universalização da educação básica e políticas educacionais brasileiras passam a ser apoiadas em discursos inclusivos. Ainda na década de 90, acontece uma a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais – acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, abordando o compromisso de uma Educação para Todos, destacando a importância da educação para as pessoas com necessidades especiais. Esta Declaração orienta que todas as crianças têm direito à educação, independentes de suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem, levando em consideração uma pedagogia centrada na criança.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo,

¹³ Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA/1990.

métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

No ano de 1999, ocorreu na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência¹⁴, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, que tem como objetivo eliminar todas as formas de discriminação, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Acompanhando o processo de evolução, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

(...) a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas na rede regular de ensino, com bases no princípio da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos, em classes especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar (BRASIL, 2001, p.42).

Verifica-se que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ressaltam que a educação especial, apesar de ocorrer

¹⁴ Pessoas Portadoras de Deficiência, terminologia usada no documento “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência”.

preferencialmente nas escolas da Rede Regular de Ensino, pode ainda ser ofertada em outros ambientes, que não à escola.

Com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que norteia aspectos importantes no âmbito da educação inclusiva, prevendo a frequência de todos os alunos no sistema comum de ensino e a oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

A PNEEPEI tem por objetivo:

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

A PNEEPEI (BRASIL, 2008), apresenta diretrizes potentes para a efetivação da inclusão escolar, estabelecendo a igualdade no gozo do direito à educação para todas as pessoas e definindo as configurações de ensino, apoio e liderança que constituem a base da educação para todos. Documentos posteriores à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) configuram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o principal serviço da educação especial, e este deve organizar-se de forma complementar ou suplementar ao ensino comum e não mais em caráter substitutivo.

Destaca-se ainda a Lei 13.005 de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência no período de 2014 a 2024, o qual propõe ações que contribuem para o alcance de metas. Entre elas, encontra-se a Meta 4, que aborda a Educação Especial com enfoque mais inclusivo e traz como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.24).

Entre os planos da Meta 4 está a garantia e estratégias da oferta de educação inclusiva, amparando e oportunizando o trabalho entre o professor de sala de aula comum e o professor do atendimento educacional especializado, viabilizando um trabalho de colaboração.

Priorizando e preocupando-se com uma educação de qualidade a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO renovou a estrutura para o desenvolvimento sustentável, adotando a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que podem ser utilizados em todos os países e sistemas educacionais.

A educação inclusiva de qualidade é um objetivo da referida Agenda, apresentando-se no ODS 4 que apela aos países para "garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2017).

Nesse contexto, de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, os autores escrevem que:

A inclusão e a equidade são princípios fundamentais que devem orientar todas as políticas, planos e práticas educacionais, em vez de serem o foco de uma política separada. Esses princípios reconhecem que a educação é um direito humano e é a base para que as comunidades sejam mais equitativas, inclusivas e coesas (Vitello e Mithaug, *apud* GUIA PARA GARANTIR A INCLUSÃO E A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO - UNESCO 2017).

Em âmbito local, o Plano Municipal de Educação de Santa Maria, Lei nº. 6001 de 2015, foi criado em conformidade com o que determina a Lei Orgânica deste município, com vistas ao cumprimento ao disposto no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. São diretrizes do PME:

Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (SANTA MARIA, 2015, p.1).

A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instâncias:

I - Secretaria de Município de Educação - SMED;

II - Conselho Municipal de Educação - CME; e

III - Fórum Municipal de Educação - FME/RS. Compete, ainda, às instâncias referidas neste artigo:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; e

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas.

Destaca-se que a cada 2 anos, o Fórum Municipal de Educação elaborará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas. O PME apresenta 20 metas seguidas de suas estratégias, a fim de melhorias na qualidade da educação municipal, cabe destacar que nem todas estas metas encontram-se implementadas, pois de acordo com o plano, este tem vigência de 2015 a 2025.

Destacamos a meta de número 4 que vem ao encontro com o tema desta dissertação, tendo como objetivo 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. (SANTA MARIA, 2015, grifo nosso).

A referida meta pontua 26 estratégias que pretende desenvolver, dentre elas salientamos as estratégias: 4.1) visa ampliar as políticas públicas de inclusão de crianças, jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, garantindo sua permanência com qualidade nos espaços educativos, com condições de acesso, professores da Educação Especial qualificados para a **docência colaborativa**, como também o atendimento educacional especializado complementar e suplementar em todos os níveis e modalidades de ensino nas instituições educacionais da rede pública e privada; 4.5) prioriza garantir, até o segundo ano de vigência do PME, o desenvolvimento de **práticas pedagógicas em Educação Especial, por meio do ensino colaborativo** e do atendimento educacional especializado nas escolas de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses da rede pública e privada, com implementação de salas de recurso multifuncionais adequadas a essa faixa etária; 4.7) pretende assegurar o **ensino colaborativo**, por meio de suas respectivas mantenedoras para o público alvo da Educação Especial, a contar da aprovação do PME; 4.9) visa garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, tais como **ensino colaborativo** e atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino pública e privada, assegurando um sistema educacional inclusivo, sob responsabilidade das mantenedoras.

Diante das estratégias apontadas, percebe-se um interesse do município em implantar o ensino colaborativo nas escolas da rede, mediante o desenvolvimento de práticas pedagógicas realizadas entre os professores da sala de aula comum e de educação especial. Sob essa perspectiva, reconstruindo os espaços educativos com base nas normativas legais que tem a finalidade de garantir uma educação para todos, abrem-se possibilidades para novas práticas e um olhar atento para as relações no processo de inclusão.

Conforme Ferreira e Guimarães (2003) o processo de inclusão tem avançado no sentido de lançar um olhar para as pessoas com deficiência enquanto interlocutoras que tem desafiado os ambientes educacionais a inovarem suas perspectivas e práticas pedagógicas. Neste contexto, a inclusão escolar perpassa pelas várias dimensões humanas, sociais e políticas, e vem se expandindo nas discussões coletivas, de forma a auxiliar no desenvolvimento das pessoas, de maneira

a contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceitos. Conforme Rodrigues (2006):

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais nada, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), precisa desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES,2006, p.02).

Atualmente, reflexões sobre a inclusão, apontam avanços no que se refere às leis e às práticas desenvolvidas nas escolas, a inclusão caracteriza-se como desafios que exigem um esforço conjunto de atualização, na busca de uma reorganização escolar, com formações constantes de seus docentes, a fim de subsidiar as práticas pedagógicas dentro das instituições escolares.

Pautando-se nos movimentos e reflexões acerca da inclusão escolar, respeitando as individualidades dos estudantes, acolhendo-os nas suas diferenças, acredita-se que a escola tem uma missão insubstituível. De acordo com Meirieu (1998) essa missão refere-se à garantia de que um certo número de saberes e de savoir-faire¹⁵ sejam adquiridos por todos de maneira sistemática e organizada, tendo uma função social específica a de gerir aprendizagens.

Neste sentido, a escola constitui-se como um espaço de gestão de aprendizagens, na qual as práticas pedagógicas devem estar vinculadas ao processo de incluir e compreender o outro como um ser humano particularmente único, criando significação do que está sendo aprendido, tornando os estudantes protagonistas de suas tarefas escolares. Pautando-se nessas ideias, Meirieu (1998) destaca:

[...] pode-se dizer que uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma informação em seu meio em função de um projeto pessoal. Nesta interação entre as informações e o projeto, as primeiras só são desvendadas graças ao segundo e o segundo só se tornou possível graças às primeiras; a aprendizagem, a compreensão verdadeira, só ocorrem então através dessa interação, não são senão essa interação, ou seja, são criação de sentido. (MEIRIEU, 1998, p.54).

¹⁵ Savoir-faire – saber-fazer

Por isso, a importância do educador, reconhecer estas interações, olhando atentamente a prática pedagógica, sabendo da heterogeneidade encontrada nos espaços escolares, tornando o conhecimento cognoscível a outro diferente de nós.

De acordo com Meirieu (1998, p. 54) "... o trabalho do professor ou do educador é preparar essa interação de forma que ela seja acessível e geradora de sentido para o sujeito...". Partindo desta premissa, é importante destacar a tríade: educando-saber-educador, nomeado pelo Meirieu de "triângulo pedagógico", o qual permeia situações de aprendizagens, motivando a relação pedagógica. (MEIRIEU, 1998, p. 80). O autor destaca o cuidado de os três polos terem a mesma importância, nunca reduzindo um ou o outro, pois este fato acarreta a redução das aprendizagens.

A partir das relações de aprendizagens, com foco no educando, saber e educador se constituem as relações pedagógicas, um encontro com seres humanos, que possuem desejos e afetos. Neste sentido, Meirieu nos contempla que: [...] uma atividade cognitiva, ainda que perfeitamente teorizada, não pode ficar sem a energia do desejo que lhe dá vida e força; enfim, porque seria estúpido negar o aspecto determinante, na aprendizagem, dos fenômenos de identificação e de sedução. (MEIRIEU, 1998, p.81).

Na relação pedagógica é essencial o desejo, "é o desejo de saber e a vontade de conhecer", que mobiliza o aluno, o que introduz a aprendizagem, que lhe permite assumir as dificuldades (MEIRIEU, 1998, p. 86).

A educação, por sua vez tem como tarefa, garantir o exercício da liberdade, do ensino sistemático, da condição de escolhas racionais, a partir de uma iniciação sistemática, colocando os alunos em contato, com objetos culturais, esforçando-se para mostrar-lhes o interesse desses objetos, tornando-os desejáveis (MEIRIEU, 1998).

O professor tem papel fundamental em fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa, de acordo com Meirieu (1998, p. 92), é "criar o enigma" ou seja, fazer do saber um enigma, aguçando o interesse e a vontade de desvendá-lo. O professor deve buscar com prioridade, conhecer e aprimorar-se naquilo que os alunos já têm conhecimento, ou seja, naquilo que eles sabem fazer e sugerir, a partir daí, o que poderiam saber. Destaca-se nesse sentido, a importância de questionar o que já

existe, ou seja, o que já se sabe, a fim de construir novas aprendizagens em situações já existentes (MEIRIEU, 1998).

A relação educativa, requer que o educador seja “percebido como estando ao mesmo tempo muito próximo e muito distante: próximo o bastante para que se possa ser como ele um dia, distante o suficiente para que se tenha vontade de ser como ele um dia” (MEIRIEU, 1998, p. 94). Considera-se a ação do educador uma tarefa um tanto complexa na relação educativa possui uma dupla exigência a de anunciar seus objetivos, apresentar sua sabedoria, ganhando adesão, projetando-se nos bancos de sala de aula, tornando-se aluno de seu próprio saber, compreendendo assim, as tentativas e os erros daquele que ainda não sabe (MEIRIEU, 1998).

Meirieu (1998, p. 117) afirma que “o que importa é fazer de um objetivo programático um dispositivo didático, e isso só é possível mediante a busca das condições que garantem seu êxito”, ou seja, as atividades devem ser planejadas a partir das necessidades dos alunos, com ênfase em situações mobilizadoras, nas quais o aluno perceba o seu sentido, criando “situação de aprendizagem”, possibilitando a mobilização de capacidades e as interações com suas competências. Para o autor, “este processo é ele próprio integrador, ou seja, uma aquisição na ordem das competências ou das capacidades serve de ponto de ancoragem para desenvolver novas estratégias e permitir novas aquisições” (MEIRIEU, 1998, p. 133).

Dessa forma, o autor considera que:

[...] há situações de aprendizagem quando nos apoiamos em capacidades para permitir a aquisição de uma competência ou, em uma competência, para permitir a aquisição de uma capacidade. Pode-se chamar de “estratégia” a atividade original que o sujeito desenvolve para realizar essa aquisição. (MEIRIEU, 1998, p.134).

Portanto, Meirieu (1998, p. 142) destaca “uma relação, um objetivo, uma estratégia... a aprendizagem, decididamente, está no centro do triângulo”. E aprendizagem estando no centro do triângulo, permite-nos pensar nos alunos a partir das suas origens, níveis e diferentes perfis, gerindo uma escola para todos, não promovendo diferenças e sim trabalhando coletivamente para construir um contexto escolar que priorize as singularidades dos seus estudantes.

Nesse contexto, considera-se a importância da escola pensar a inclusão como um movimento que compreenda, aceite e valorize a todos, numa perspectiva de construir uma escola em que os ambientes sejam favoráveis à aprendizagem.

Nesse sentido, no âmbito da produção de estudos e pesquisas que envolvem as políticas públicas inclusivas, surge a prática do ensino colaborativo, que é a atuação em parceria do professor de ensino comum e o professor de educação especial em sala de aula, dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação dos alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

3.2 CONSTRUINDO BASES TEÓRICAS: ENSINO COLABORATIVO

No contexto brasileiro, podemos constatar estudos que formalizam práticas pedagógicas entre os professores de ensino comum e educação especial alicerçadas em experiências de práticas pedagógicas articuladas. Nesse contexto, salientamos alguns conceitos que vem sendo mais utilizados atualmente no âmbito escolar: trabalho docente articulado, bidocência e ensino colaborativo. A fim de contextualizar estas práticas, destacamos pontos importantes que referem-se às propostas, aprofundando-se no ensino colaborativo¹⁶.

De acordo com Honnif (2018), a proposição do Trabalho Docente Articulado prevê que o trabalho do professor de educação especial seja realizado tanto em sala de recursos como no contexto da sala de aula comum, pelo mesmo profissional, o qual deve, necessariamente, ter formação inicial em educação especial, ou seja, ser graduado em Licenciatura em Educação Especial e o foco principal é no desenvolvimento dos alunos com deficiência. O Trabalho Docente Articulado enfatiza a importância tanto do atendimento em sala de recursos quanto da escolarização em sala de aula comum, ambos de forma que articulem os saberes das duas áreas. A organização do trabalho é realizada com base no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada aluno, produzido em colaboração entre ensino comum e

¹⁶ A escolha pelo ensino colaborativo ocorre devido ao termo estar presente no Plano Municipal de Educação deste município.

educação especial e os objetivos traçados neste documento devem servir para o desenvolvimento de ações para ambos os professores.

O trabalho docente articulado tem como princípio “uma complementaridade entre as formas de atuação da Educação Especial na escola comum, e elas realizadas pelo mesmo professor de Educação Especial, materializam essa aliança” (HONNEF, 2018, p. 87). A articulação entre os professores de educação especial e de ensino comum, permite que ambos se apoiem, tanto em SRM quanto em sala de aula comum por meio dos diálogos e das práticas articuladas (HONNEF, 2018).

Quando se trata de bidocência, Beyer (2005), destaca que suas origens estão na cidade de Hamburgo, na Alemanha e este sistema prevê o trabalho coletivo de dois professores em sala de aula com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sendo que um dos professores deve ter formação específica para atender alunos com NEE. O autor destaca o sistema de bidocência como uma possibilidade de implementação da inclusão escolar.

Nessa perspectiva, o sistema de bidocência prevê que as ações do professor com formação, preferencial em educação especial, sejam desenvolvidas com todos os alunos da turma, porém com uma intervenção mais intensa direcionada aos alunos com deficiência ou dificuldade na aprendizagem, na comunicação ou de conduta, primando para que não ocorra a segregação destes estudantes. Contudo, assume que “para os alunos com situação cognitiva diferenciada” (BEYER, 2013, p.42), grupo no qual são inseridos alunos com altas habilidades, alunos com dificuldades significativas na aprendizagem, paralisia cerebral, transtorno do espectro autista ou deficiência intelectual, “os objetivos e didáticas de ensino devem ser organizados diferencialmente” (BEYER, 2013, p. 42).

No sistema de bidocência, o planejamento e o desenvolvimento das aulas demandam de um movimento de parceria entre os dois profissionais envolvidos, com o objetivo de promover a aprendizagem para todos, adequando-as às especificidades de cada aluno. Assim, sabendo da importância das parcerias e do trabalho pedagógico, entendemos a educação como responsabilidade tanto do professor de ensino comum como de educação especial. Neste sentido, destaca-se o ensino colaborativo que por sua vez teve origem na década de 80 nos Estados Unidos, para atender as demandas dos estudantes público-alvo da educação especial incluídos na sala comum de ensino. No Brasil, as primeiras definições sobre o ensino colaborativo

foram desenvolvidas no ano de 2004, vinculadas à Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, por meio de estudos das professoras e pesquisadoras Capellini (2004) e Mendes (2004).

De acordo com Mendes (2006) o significado do ensino colaborativo:

É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidades de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p.32).

O modelo de ensino colaborativo apresenta-se como uma prática que envolve dois professores, que precisam estar dispostos a compartilhar experiências, refletir e autoavaliar seus fazeres pedagógicos. O ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre professor de ensino comum e professor de educação especial (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Jesus e Alves (2011) apontam a necessidade de articulação entre educação especial e educação geral, de modo dialético, por isso o ensino colaborativo toma destaque. De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), o ensino colaborativo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Logo, ao invés dos alunos público-alvo da educação especial irem para classes especiais ou para as salas de recursos, é o professor especializado que vai até a classe regular na qual o aluno está inserido, para colaborar com o professor do ensino comum.

Nesse sentido, a proposta trata de “um serviço de apoio especializado, no qual estudantes público-alvo da educação especial recebem educação especializada e serviços relacionados à sua escolarização, no próprio contexto da sala de aula comum da escola regular” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 38). O trabalho deve ser desenvolvido por dois profissionais habilitados, ou seja, um professor de ensino comum, outro professor de educação especial, que conforme Capellini e Zerbato:

Ambos participam plenamente, embora de formas diferentes, do processo de ensino e aprendizagem. O “professor de ensino comum” mantém a

responsabilidade primária, em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto o educador especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 39).

O ensino colaborativo realizado pelos dois professores que dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos, um profissional não é mais importante que o outro, eles estão unindo saberes para contribuir, aprender e somar, ou seja, colaborar para a meta comum “que é favorecer a aprendizagem e acesso ao currículo, por todos os estudantes”. As autoras defendem, que os professores devem compreender que todos são “nossos alunos” e não “os meus e/ou os seus estudantes” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 39).

Nesta perspectiva de trabalhar em colaboração, toda a equipe escolar: professores, gestão da escola, familiares, estudantes, funcionários e outros profissionais envolvidos, precisam compreender o ensino colaborativo e o papel de cada um neste processo, construindo assim uma cultura colaborativa na escola. Não havendo uma “hierarquia entre os profissionais e os conhecimentos e saberes de cada um devem ser respeitados e valorizados” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 40).

Capellini e Zerbato destacam (2019):

[...] a destreza nas habilidades de relações interpessoais, a abertura para o diálogo e o trabalho coletivo são fundamentais, habilidades essas nem sempre desenvolvidas pelos profissionais da escola, portanto, que também necessitam ser construídas. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 40).

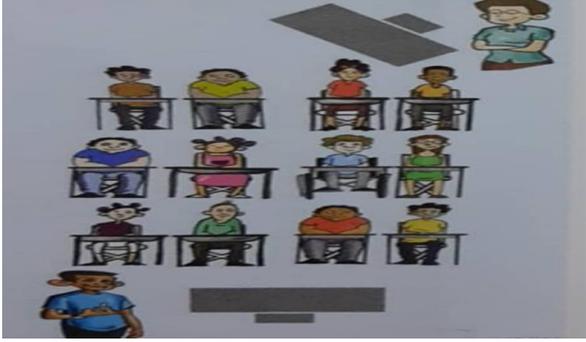
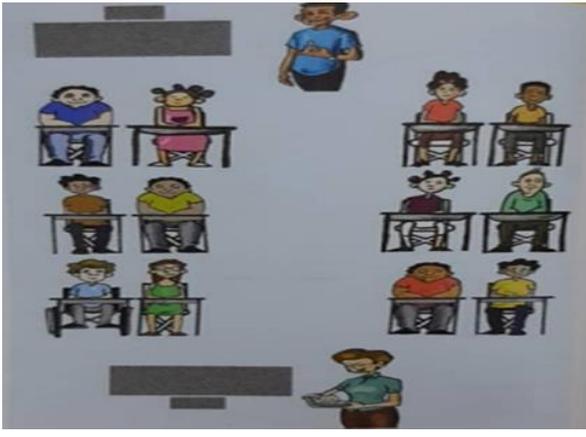
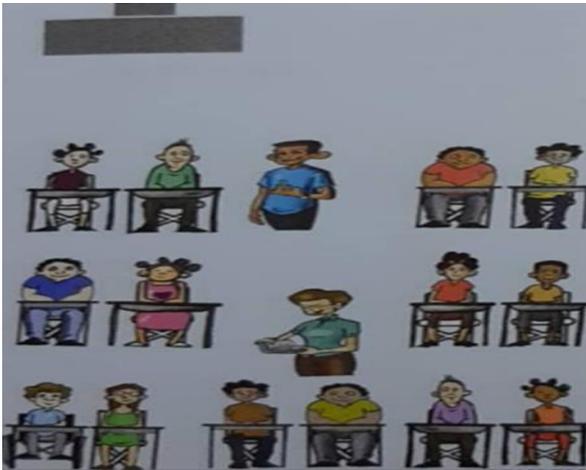
Sendo assim, os saberes e as experiências de cada profissional são valorizados igualmente, entendendo que essa troca de diversos conhecimentos, é o que constrói práticas inclusivas potentes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

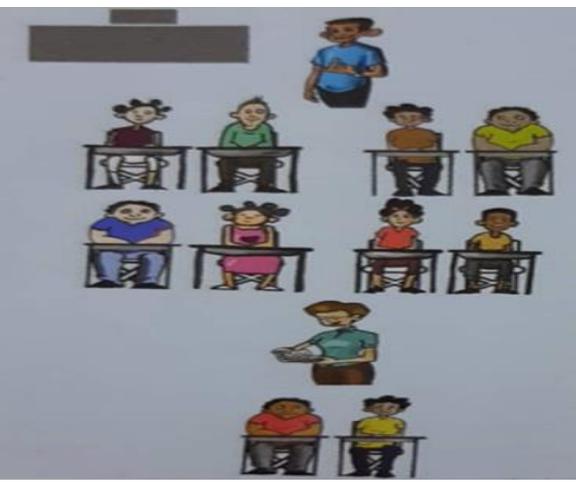
Quando se pensa em ensino colaborativo, é importante salientar que não existe modelo único para a organização do ensino, a implementação depende do contexto escolar, dos estudantes, dos recursos utilizados, do tempo utilizado para o trabalho colaborativo, dos profissionais que estão envolvidos na colaboração, estes irão decidir em conjunto a melhor forma de pôr em prática as propostas, sempre reavaliando o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Vaughn, Schumm, Arguelles (1997); apud Mendes, Vilaronga e Zerbato, (2014), apresentam propostas de arranjos em ensino colaborativo, nas figuras a seguir podemos verificar como esses modelos se constituem:

Quadro 3 - Modelo de implantação do Ensino Colaborativo.

(continua)

	<p><i>Um ensina e o outro observa</i></p> <p>Um professor tem o papel principal, o outro apenas auxilia e observa o comportamento e aprendizagem dos alunos.</p>
	<p><i>Um professor e outro assistente</i></p> <p>Um professor ensina e outro apoia, circulando individualmente ou em pequenos grupos, oferecendo auxílio apenas quando o professor regente solicitar.</p>
	<p><i>Estações de ensino</i></p> <p>A sala de aula é organizada em vários ambientes, com focos de aprendizagens diferentes, mas que se interligam. Nesse modelo, os alunos se deslocam, sendo cada professor responsável por um grupo. E em cada ambiente os alunos recebem atividades diferentes de acordo com seus potenciais.</p>

	<p style="text-align: center;"><i>Ensino Paralelo</i></p> <p>A turma é dividida ao meio e cada professor é responsável por um grupo de estudantes. No ensino paralelo, mesmo divididos, existe um plano de aula comum, ou seja, as práticas de ensino são as mesmas.</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Ensino Alternativo</i></p> <p>Um professor assume as instruções de um grupo maior, enquanto o outro assume um pequeno grupo, que necessita de atividades de revisão, reforço ou atividades suplementares. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados, assim como o professor responsável por essa instrução.</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Equipe de Ensino ou Ensino Colaborativo</i></p> <p>Nesse modelo, os dois professores se responsabilizam pelo planejamento e pela execução das atividades, tendo igualdade na responsabilidade educacional dos alunos, sendo o objetivo final do ensino colaborativo.</p>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base nos estudos em Capellini e Zerbato (2019).

Descrição do quadro 3 - O quadro número três está organizado em duas colunas e seis linhas. A cada linha apresenta-se uma figura com configurações de ensino colaborativo e na sequência, na coluna ao lado destaca-se a caracterização dos arranjos do ensino colaborativo.

No quadro acima, os dois primeiros modelos apresentados são usados com maior frequência no início do trabalho colaborativo, quando o planejamento comum

ainda é inexistente, denominado como um “estágio inicial” de reconhecimento do contexto e aproximação dos dois profissionais (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 43). Já o último modelo, apresenta-se como o objetivo final o ensino colaborativo.

Para a efetivação do ensino colaborativo destacam-se alguns fatores importantes, como tempo para *planejamento comum*, *flexibilidade*, *arriscar-se*, *inovando suas práticas*, *definição dos papéis e responsabilidades*, *compatibilidade entre os professores envolvidos*, *habilidade de comunicação*, *suporte da gestão escolar e formação dos profissionais* (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Detalhando os fatores importantes para a efetivação do EC temos:

- O *tempo para planejamento comum*, é relevante destacar que esse tempo de preferência deve acontecer diariamente, com o objetivo de planejamento, compartilhamento e discussões de ideias, é nesse momento, que o professor de educação especial vai saber como está o andamento do trabalho em sala de aula, devido ao fato de ele não estar presente durante todo tempo em sala de aula comum (CAPELLINI; ZERBATO, 2019);
- *Flexibilidade*, quando se decide trabalhar a partir de uma proposta com enfoque no EC a flexibilidade é fundamental para o sucesso do trabalho. Todos os profissionais que atuam na escola, precisam estar cientes dessa importância, respeitando os saberes de cada profissional, a partir do acolhimento, da exposição de ideias e partilha de conhecimentos (CAPELLINI; ZERBATO, 2019);
- *Arriscar-se*, o EC faz com os profissionais, professor de ensino comum e educação especial, possam inovar suas práticas, um fortalecendo o outro, melhorando, assim, seus fazeres pedagógicos (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).
- *Definição de papéis e responsabilidades*, no EC cada professor têm suas habilidades e conhecimentos, não existe um sabe mais que o outro, todos os conhecimentos são importantes. Os professores que trabalham em colaboração, precisam ter claros seus papéis e responsabilidades, bem como precisam ser igualmente responsáveis pelos avanços da aprendizagem de todos os estudantes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019);
- *Compatibilidade*, para sucesso do EC é importante a combinação entre os professores, e essa tarefa é um desafio nas escolas, pois cada professor apresenta uma filosofia, um estilo de ensinar. Então, cabe à gestão escolar facilitar e organizar

o trabalho em colaboração, permitindo ao professor escolher se ele deseja ou não trabalhar de forma colaborativa, possibilitando aos professores que já têm uma vivência em conjunto a realização do EC. A gestão precisa possibilitar a re(avaliação) das duplas de professores e sugerir a rotatividade, se assim acharem necessário e, se possível (CAPELLINI; ZERBATO, 2019);

- *Habilidade de comunicação*, para o bom desenvolvimento do EC é preciso haver uma boa comunicação entre os profissionais envolvidos, aprimorando o aprendizado em tomar decisões conjuntamente e o aprendizado da escuta. “Escutar o outro, suas angústias, suas expectativas, seus medos, seus ideais e, nessa escuta, aprender com o outro para se respeitarem mutuamente e buscarem os melhores caminhos para o trabalho em conjunto”(CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 58);

- *Suporte da gestão escolar*, o papel da gestão escolar é fundamental para que aconteça o EC, é necessário uma gestão aberta ao diálogo, que possibilite condições favoráveis à inclusão, disponibilizando recursos materiais, a construção de currículos acessíveis e que promova e acredite na formação continuada dos seus profissionais (CAPELLINI; ZERBATO, 2019); e

- *Formação dos profissionais*, a formação dos profissionais da educação é muito importante quando se refere à inclusão escolar, os professores precisam estar em constante formação, estas devem oferecer subsídios teóricos e práticos destinados à ação pedagógica, a fim de ampliar, reconstruir e possibilitar novas formas de ação entre os profissionais para que possam enfrentar os desafios e as diversidades do cotidiano escolar (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Fortalecendo o trabalho em colaboração, Capellini (2004) reitera afirmando que o ensino colaborativo é uma fusão de professor da educação regular e especial para ensinar, para buscar estratégias pedagógicas de ensino, para ajudar no atendimento a alunos com deficiência em classes comuns. Contudo, esse trabalho só se consolida a partir dos “[...] frutos da convivência e do exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas, sucessos” (CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016, p. 660). E, ainda:

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que os outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (CAPELLINI, 2004, p. 89).

Logo, o ensino colaborativo pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes, além de propiciar um crescimento profissional para ambos os educadores, como escrevem Mendes e Capellini (2007):

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as 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 (MENDES, CAPELLINI, 2007, p.125).

Com base em experiências, foram identificados quatro saberes fundamentais para o sucesso e a manutenção das relações no ensino colaborativo, saberes estes que demandam: o conhecimento de si mesmo, o conhecimento de seu parceiro, o conhecimento dos estudantes e o conhecimento de seu ofício (MENDES; VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Pontuando o saber *conhecer a si mesmo*, destaca-se o autoconhecimento, reconhecendo que todos possuem pontos fortes e fracos, admitindo os preconceitos, as noções estereotipadas sobre os estudantes e a capacidade de cada um. Neste saber, “é importante enxergar e admitir os pontos de vista, assim como, compartilhá-los com seu parceiro de trabalho” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 62).

Quanto ao saber *conhecer o seu parceiro*, evidencia-se a importância de conhecer quem está compartilhando os momentos com você, seus gostos, preferências e opiniões, pois passarão boa parte do tempo juntos, vivendo a experiência do ensino colaborativo (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Sinalizando o saber *conhecer seus estudantes*, significa compreender seus valores, interesses e sonhos, criando um ambiente favorável para a aprendizagem e confiável, onde eles possam expressar suas necessidades (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Nesse viés, o saber que refere-se ao *conhecer seu ofício*, salienta que o ensino colaborativo terá sucesso quando currículo e instruções de ensino são compartilhados pelos parceiros, ou seja, ambos os professores de ensino comum e educação especial, devem se familiarizar e apropriar-se dos métodos, bem como devem estar dispostos a realizar modificações, quando houver necessidade, para um estudante compreender determinado assunto ou atividade (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Em seus escritos sobre o ensino colaborativo, Capellini e Zerbato (2019) discorrem sobre a responsabilidade e clareza do papel de cada profissional em sala de aula, para nortear os papéis dos professores envolvidos, as autoras organizaram um quadro, baseado em French (2002) que destacam papéis e responsabilidades no ensino colaborativo.

Quadro 4 - Papéis e responsabilidades no Ensino Colaborativo.

Professor do ensino comum	Professor de educação especial	Os dois professores
Apresentar ao professor especialista o currículo do ensino geral para a turma.	Desenvolver possíveis adaptações, recursos e estratégias para a apresentação do currículo para a turma.	Avaliar o currículo e o que pode ser modificado/ adaptado para o melhor desenvolvimento do ensino aos estudantes.
Planejar atividades e aulas gerais.	Planejar os objetivos individuais do aluno PAEE e criar estratégias diferenciadas para o desenvolvimento dessas aulas.	Avaliar e rever, quando necessário, o desenvolvimento das aulas/ estratégias utilizadas para o ensino do conteúdo e aprendizado dos estudantes.
Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações.	Prescrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala comum.	Discutir as diferentes possibilidades de desenvolver um mesmo conteúdo para o acesso ao aprendizado de todos.
Preparar a turma para receber o segundo professor da classe e esclarecer o papel de cada um dentro da sala de aula.	Apresentar-se à turma e esclarecer o seu papel em sala de aula.	Apresentar e discutir com a equipe escolar o papel de cada profissional, numa escola que quer se tornar inclusiva.
Construir juntos aos alunos os combinados da sala de aula.	Conhecer os combinados da sala de aula para também realizá-los.	Decidir as formas de manejo da sala de aula para que um professor não desautorize o outro em relação aos combinados da sala (horário de ir ao banheiro, sair da sala, levantar, etc.).
Avaliar o progresso acadêmico e individual da turma, incluindo o dos estudantes PAEE.	Avaliar o progresso individual do estudante PAEE.	Conversar com as famílias sobre o desenvolvimento dos estudantes e buscar parcerias tanto com as famílias e/ou outros profissionais, para a promoção de um aprendizado mais efetivo a todos os estudantes.

Fonte: Capellini e Zerbato, (2019), adaptado de French, (2002).

Descrição do quadro 4 - O quadro número quatro apresenta-se organizado em três colunas e sete linhas. O quadro destaca papéis e responsabilidades no ensino colaborativo.

Refletindo sobre os papéis e responsabilidade no ensino colaborativo, destaca-se a importância do trabalho articulado entre os dois professores, cada profissional deve ter clareza de suas responsabilidades em sala de aula comum. Acredita-se que quanto mais alinhados estiverem o trabalho dos professores de ensino comum e

educação especial, maior será a pertinência de contribuições para o ensino e aprendizagem dos alunos.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo esteve pautado em uma abordagem qualitativa de investigação, que conforme Minayo (2011), ocupa-se dos significados, ações e atitudes que não podem ser pensados de modo isolado, quantificado e abstrato. Expor, analisar e interpretar são passos importantes para essa abordagem de pesquisa que compreende fenômenos em seu caráter subjetivo.

Nessa direção, o presente estudo teve inspiração metodológica na modalidade de pesquisa-ação, a qual vem sendo muito empregada no âmbito educacional. Segundo Thiollent (2011), esta metodologia pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas.

Assim, o objetivo de empregar a pesquisa-ação é para trazer a mudança a contextos específicos. A “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcance (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa-ação, por sua vez, pressupõe uma participação não apenas dos pesquisadores, mas também dos pesquisados em torno de uma ação, movimentos planejados, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada (THIOLLENT, 1987).

Esta abordagem foi escolhida para o estudo, pois como pesquisadora e participante da pesquisa, realizei uma investigação-ação que prevê o planejamento, implementação, descrição e avaliação da mudança adotada para melhorar a prática, produzindo conhecimento científico no campo educacional. Corroborando, Barbier (2004, p. 115), sobre pesquisa-ação, argumenta que “[...] não se trata, pois, de produzir mais saber, mas de melhor conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações”.

Neste sentido, a pesquisa-ação adotada foi pesquisa-ação colaborativo-crítica que de acordo com Monceau:

[...] se constitui e se põe em movimento o dispositivo de trabalho por meio do qual colaboram o(s) pesquisador(es) e os demais que, conforme o caso e o quadro teórico, chamamos de práticos, parceiros, atores sujeitos [...]. De parte da pesquisa-ação, a colaboração se coloca de saída em torno de um problema para cujo 'tratamento' se convoca um pesquisador interessado. O fim comum é a produção de conhecimentos novos e [...] instrumentos úteis para os práticos (MONCEAU, 2005, p. 469).

Monceau (2005) também argumenta que a colaboração em pesquisa-ação tem sido elemento desencadeador de formação e mudança participativa. A colaboração e a crítica que fundamentam o processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica se sustentam em um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da Educação como intelectuais autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas.

O processo de investigação que se implementa na ação-reflexão-ação faz com que esse método o pesquisador compreenda a realidade, produza novos conhecimentos e construa espaços de formação na busca de novas teorias e práticas. Nesse sentido, podemos definir a pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação: primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – a compreensão crítica da realidade social; segundo, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada. Para tanto, é preciso apostar em ações coletivas que promovam rupturas e novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar de forma colaborativa; por último, que esse processo demanda constante reflexão crítica sobre o vivido, um elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Barbier (2004) evidencia que é “[...] somente durante o processo de pesquisa que o verdadeiro objeto de investigação (a necessidade, o pedido, os problemas, dentre outros) emerge”. “É neste percurso que os participantes são capazes de apreendê-lo, progressivamente, de nomeá-lo e de compreendê-lo” (JESUS; GIVIGI, 2011, p. 37).

Dessa forma, a pesquisa-ação não nasce pronta, ela se constitui por meio de uma ação dialética. O pesquisador, nessa perspectiva, pode ter, inicialmente, um tema ou uma ideia que o conduz ao campo. Agora, é na ação coletiva que o problema se desenha e se materializa (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Para Jesus (2005), a natureza colaborativa da investigação-ação coloca os profissionais envolvidos no processo de pesquisa no lugar de sujeitos encarnados e construtores do conhecimento, por estarem incorporados ao discurso e à discussão dos caminhos da investigação, uma vez que esse movimento busca diálogos com as vontades de conhecer desses sujeitos, ou seja, o problema de investigação nasce das demandas vividas no cotidiano.

A pesquisa-ação reconhece a potência da ação grupal como uma possibilidade de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazeres, além da superação de situações que parecem intransponíveis. Leva o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os participantes envolvidos, uma vez que, com a pesquisa-ação, “[...] não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros” (BARBIER, 2004, p. 14).

Nessa perspectiva metodológica de pesquisa-ação colaborativo-crítica, a investigação foi conduzida, trilhando um caminho colaborativo para a construção de uma resposta para o questionamento que direcionou a pesquisa: De que forma as práticas pedagógicas construídas na proposição do ensino colaborativo contribuem para a aprendizagem dos estudantes e para os processos formativos dos professores?

Dessa forma, definiu-se como objetivo geral: desenvolver, descrever e analisar práticas de ensino colaborativo no âmbito de uma turma de 1º ano escolar do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Santa Maria, apresentou-se como objetivos específicos:

a) Analisar as contribuições do ensino colaborativo para a aprendizagem escolar dos estudantes, para as práticas pedagógicas e para os processos formativos dos professores;

b) Identificar os desafios e as possibilidades de implementação do ensino colaborativo no contexto escolar; e

c) Produzir um *Ebook* de práticas colaborativas com as atividades vivenciadas na experiência do ensino colaborativo.

Visando o desenvolvimento do ensino colaborativo, pretendeu-se desenvolver, descrever e analisar práticas colaborativas, durante o primeiro e o segundo trimestre do ano letivo de 2023. Estas foram planejadas, realizadas/desenvolvidas e avaliadas semanalmente, juntamente com a professora de educação especial da instituição escolar. Como recursos para fins de registros foram utilizados: dois drives compartilhados, um com o planejamento das práticas colaborativas e outro drive com registros fotográficos.

Quando pretendeu-se identificar os desafios e as possibilidades de implementação do ensino colaborativo, realizando uma análise das contribuições desta prática para a aprendizagem escolar, foram utilizados diários de campo: um diário da pesquisadora e outro da professora de educação especial, nos quais constam anotações sobre o desenvolvimento da experiência. Também utilizou-se como materialidade a entrevista semiestruturada com a professora de educação especial.

No que se refere ao último objetivo, produziu-se um *Ebook* digital de práticas pedagógicas pautadas nas experiências do ensino colaborativo, como materialidade para a organização deste produto foram utilizadas algumas das atividades propostas e registros fotográficos, armazenados durante a realização da pesquisa nos drives compartilhados.

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e obteve parecer de aprovação, sendo número do parecer: 6.048.303.

4.1 LÓCUS DA PESQUISA

Frente a problemática apresentada, a pesquisa realizou-se na cidade de Santa Maria/RS, localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul/RS. A cidade é considerada de médio porte, a 5ª cidade mais populosa do estado. A figura abaixo mostra o mapa do RS com a delimitação do Município de Santa Maria.

Figura 5 - Mapa do Estado do Rio Grande Do Sul com a delimitação do Município de Santa Maria.



Fonte: Mapa obtido no

site: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:RioGrandedoSul_Municipip_SantaMaria.svg#/media/File:RioGrandedoSulMunicipioSantaMaria.svg, (2023).

Descrição da figura 5 - A figura número cinco trata de uma representação cartográfica do Estado do Rio Grande do Sul. O Rio Grande do Sul está localizado na região Sul do Brasil e está dividido em 497 municípios.

Neste município, a rede de ensino é composta pela Educação Básica e pelo Ensino Superior. A rede que atende a Educação Básica é composta por Escolas Privadas e Escolas Públicas, Federais, Estaduais e Municipais.

Tendo como *lócus* da pesquisa a rede municipal, refere-se a alguns dados relevantes sobre a constituição e organização educacional deste município. A referida Rede conta com 80 escolas organizadas em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino profissionalizante, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 5 - Listagem de escolas da rede municipal de Santa Maria e as etapas/modalidades que atendem.

(continua)

ESCOLA DA REDE	ETAPA-MODALIDADE QUE OFERECE
EEl Ida Berteotti	Berçário II ao Pré B
EEl Santa Rita	Maternal I ao Pré B
EEl Vila Vitória	Berçário II ao Pré B

Quadro 5 - Listagem de escolas da rede municipal de Santa Maria e as etapas/modalidades que atendem.

EMAET	Ensino Profissionalizante
EMAI	Ensino Profissionalizante
EMEF Prof Altina Teixeira	1º ao 9º ano
EMEF Adelmo Simas Genro	Maternal I ao Pré B, do 1º ao 9º e EJA
EMEF Antonio Gonçalves do Amaral	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Aracy Barreto Sacchis	Maternal II ao Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Bernardino Fernandes	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Castro Alves	1º ao 9º
EMEF Chácara Das Flores	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Diácono João Luiz Pozzobon	1º ao 9º e EJA
EMEF Dom Antônio Reis	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Dom Luiz Victor Sartori	Maternal I ao Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Duque de Caxias	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Edy Maia Bertóia	Maternal I ao Pré B e do 1º ao 5º
EMEF Erlinda Minoggio Vinadé	Pré A e Pré B e do 1º ao 5º
EMEF Euclides da Cunha	1º ao 9º
EMEF Fontoura Ilha	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Francisca Weinmann	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Hylda Vasconcellos	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Intendente Manoel Ribas	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Ione Medianeira Parcianello	1º ao 9º
EMEF Irineo Antolini	Pré A e Pré B e do 1º ao 5º
EMEF Irmão Quintino	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º e EJA
EMEF João da Maia Braga	Maternal I ao Pré B e do 1º ao 9º e EJA
EMEF João Hundertmark	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF José Paim de Oliveira	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Júlio do Canto	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º e EJA
EMEF Leduvina da Rosa Rossi	Pré A e Pré B e do 1º ao 5º
EMEF Livia Menna Barreto	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Lourenço Dalla Corte	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º

Quadro 5 - Listagem de escolas da rede municipal de Santa Maria e as etapas/modalidades que atendem.

(continuação)

EMEF Luizinho de Grandi	1º ao 9º e EJA
EMEF Major Tancredo Penna de Moraes	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Maria de Lourdes Bandeira Medina	1º ao 9º
EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro	Maternal I ao Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Martinho Lutero	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Miguel Beltrame	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Nossa Senhora da Conceição	Maternal I ao Pré B e do 1º ao 5º
EMEF Ns ^a . Sra. do Perpétuo Socorro	1º ao 9º
EMEF Oscar Grau	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Padre Gabriel Bolzan	Pré A e Pré B e do 1º ao 5º e EJA
EMEF Padre Nóbrega	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Pão dos Pobres Santo Antônio	1º ao 9º e EJA
EMEF Pedro Kunz	Pré A e Pré B e do 1º ao 5º
EMEF Pinheiro Machado	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º e EJA
EMEF Rejane Garcia Gervini	Maternal I ao Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Reverendo Alfredo Winderlich	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º e EJA
EMEF Renato Nocchi Zimmermann	Berçário I ao Pré B, do 1º ao 5º e EJA
EMEF Santa Flora	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Santa Helena	1º ao 9º
EMEF São Carlos	Pré A e do 1º ao 9º
EMEF São João Batista	1º ao 5º
EMEF Sérgio Lopes	Berçário I ao Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Ten. João Pedro Menna Barreto	1º ao 9º
EMEF Vicente Farencena	Pré A e Pré B e do 1º ao 9º
EMEF Zenir Aita	1º ao 9º
EMEF Lidovino Fanton	1º ao 9º
EMEI Ady Schneider Beck	Maternal I ao Pré B
EMEI Ângela Tomazetti	Maternal I ao Pré B
EMEI Aracy Trindade Cáurio	Maternal I ao Pré B
EMEI Boca do Monte	Berçário II ao Pré B

EMEI Borges de Medeiros	Berçário II ao Pré B
EMEI Casa da Criança	Berçário II ao Pré B
EMEI Darcy Vargas	Berçário II ao Pré B
EMEI Eufrásia Pengo Lorensi	Maternal I ao Pré B
EMEI Glaci Corrêa da Silva	Berçário I ao Pré B
EMEI Ida Fiori Druck	Maternal I ao Pré B
EMEI Ivanise Jann de Jesus	Berçário I ao Pré B
EMEI João Franciscatto	Maternal II ao Pré B
EMEI Luiza Ungaretti	Berçário I ao Pré B
EMEI Luizinho De Grandi	Berçário I ao Pré B
EMEI Montanha Russa	Berçário I ao Pré B
EMEI Nosso Lar	Berçário II ao Pré B
EMEI Núcleo Infantil CAIC Luizinho de Grandi	Berçário I ao Pré B
EMEI Sinos de Belém	Maternal I ao Pré B
EMEI Vila Jardim	Maternal II ao Pré B
EMEI Zahie Bered Farret	Maternal I ao Pré B
EMEI Zulânia de F. Simionato Salamoni	Berçário II ao Pré B

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base nos dados disponibilizados pela SMED/Santa Maria (2023).

Descrição do quadro 5 - O quadro número cinco está organizado em duas colunas e oitenta e uma linhas. O quadro destaca a listagem de escolas da rede municipal de Santa Maria e as etapas/modalidades que atendem.

A rede municipal de ensino de Santa Maria apresentou, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2021, um número total de alunos matriculados conforme aponta o quadro 6.

Quadro 6 - Quantitativo de Matrículas no Município de Santa Maria no ano de 2021 na Rede Municipal de Ensino.

Matrículas na Rede Municipal	Ano de 2021
Total de matrículas na Rede	20.444
Total de Matrículas na Educação Infantil	5.691
Total de Matrículas Ensino Fundamental Anos Iniciais	7912
Total de Matrículas Ensino Fundamental Anos Finais	5.207
Total de Matrículas EJA Etapas 3 e 4	742

Fonte: Elaborado pesquisadora com base nos dados disponibilizados pela SMED/Santa Maria conforme Censo 2021.

Descrição do quadro 6 - O quadro número seis está organizado em duas colunas e sete linhas. O quadro destaca a quantitativo de matrículas no município de Santa Maria no ano de 2021 na Rede Municipal de Ensino.

Acrescentando dados da rede municipal de ensino, segue abaixo o quantitativo de alunos público-alvo da educação especial da referida rede.

Quadro 7 - Quantitativo de matrículas de alunos públicos-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Santa Maria no ano de 2021.

Matrículas na Rede Municipal de Ensino - alunos público-alvo da educação especial	Ano 2021
Total de matrículas de alunos público-alvo da educação especial	892
Total de matrículas de alunos público-alvo da educação especial na educação infantil	152
Total de matrículas de alunos público-alvo da educação especial nos anos iniciais	397
Total de matrículas de alunos público-alvo da educação especial nos anos finais	300
Total de matrículas de alunos público-alvo da educação especial na EJA (Etapas 3 e 4)	40

Fonte: Elaborado pesquisadora com base nos dados disponibilizados pela SMED/Santa Maria conforme Censo 2021.

Descrição do quadro 7 - O quadro número sete está organizado em duas colunas e seis linhas. O quadro destaca o quantitativo de matrículas de alunos públicos-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Santa Maria no ano de 2021.

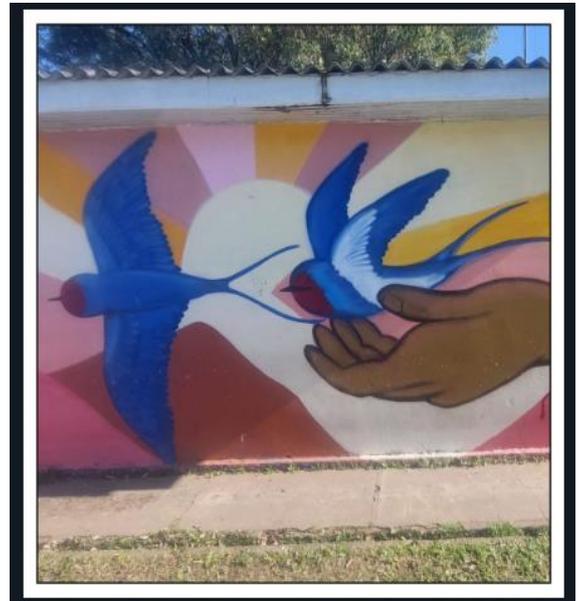
A instituição na qual realizou-se a pesquisa é uma escola pública da rede municipal de ensino de Santa Maria e foi denominada no estudo como “Escola ASAS¹⁷”.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.



Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves

E, assim, “escola que são asas, que encorajam os pássaros a voarem” é que caracterizo a escola na qual foi realizada a pesquisa, escola que incentiva os docentes, os alunos a se desafiarem, buscando novos conhecimentos e contribuindo na construção de uma educação pública de qualidade.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental, onde aconteceu a pesquisa, situa-se na região oeste de Santa Maria e recebe crianças e adolescentes, na sua grande maioria, em situação de vulnerabilidade social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2022).

¹⁷ Nome fictício da escola.

No ano de 2023 a escola assumiu um grande desafio, ampliar o número de turmas com a oferta de turno integral. Dessa forma, a escola passa a oportunizar aos estudantes turno integral para as seguintes turmas: Berçário I e II, Maternal I e II, Pré A e B e 1º ano. As turmas de 2º, 3º, 4º e 5º terão atendimento parcial e gradativamente a cada ano irão se incluindo ao ensino integral. Já os anos finais do ensino fundamental, de 6º a 9º ano, têm turno integral nas dependências de outra instituição, locada pelo município de Santa Maria. Esta locação foi realizada em outro prédio, devido a “Escola Asas”, não dispor de infraestrutura e nem de espaço suficiente para atender as demandas educacionais propostas pelo ensino integral.

De acordo com PPP, a escola tem como filosofia oferecer uma educação pública transformadora, de excelência, para todos e todas, visando à transformação social dos estudantes. O trabalho da escola está alicerçado nos seguintes atos legais: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069/90), Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2007), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Plano Nacional de Educação (PNE - Lei no 13.005/2014), Plano Municipal de Educação (PME – Lei no 6.001/2015).

O corpo docente da instituição é composto por 26 professores, ficando assim constituído, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 - Corpo docente.

Profissionais	Cargo que ocupam no momento
Gestoras (5)	Direção, vice-direção, coordenação pedagógica, serviço de orientação educacional.
Professoras de Educação Infantil (5)	Professoras de Berçário I e II, Maternal I e II e Pré-escola A e B.
Professores de Anos Iniciais (6)	Professores de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.
Professores de Anos Finais (9)	Professores de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Inglês e Ensino Religioso.
Professora de Educação Especial (1)	Professora que atua no AEE.
Professora – biblioteca e informática (1)	Professora que atende a sala de informática e biblioteca.
Professores de Planejamento (3)	Professores que atendem as turmas de Anos Iniciais no planejamento dos professores.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2023).

Descrição do quadro 8 - O quadro número oito está organizado em duas colunas e oito linhas. O quadro apresenta a constituição do Corpo Docente da “Escola Asas”.

Para a “Escola Asas”, o estudante é protagonista do processo ensino e aprendizagem, é um ser único com características e ritmos próprios, sensível, solidário, questionador, que cresce interagindo em um ambiente social e histórico, desenvolvendo assim suas potencialidades (PPP - 2022).

O quadro abaixo mostra um total de 189 alunos matriculados na escola no ano de 2023:

Quadro 9 - Quantitativo de alunos matriculados por turma no ano de 2023.

Turma/Ano	Total de matrículas
Berçário I e II	10 estudantes
Maternal I A	12 estudantes
Maternal I B	12 estudantes
Maternal II	10 estudantes
Pré-escola A	21 estudantes
Pré-escola B	17 estudantes
1º ano	14 estudantes
2º ano	11 estudantes
3º ano	11 estudantes
4º ano	05 estudantes
5º ano	12 estudantes
6º ano	12 estudantes
7º ano	10 estudantes
8º ano	21 estudantes
9º ano	11 estudantes

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base nos dados da secretaria da escola - Ano Letivo 2023.

Descrição do quadro 9 - O quadro número nove está organizado em duas colunas e dezesseis linhas. O quadro apresenta o quantitativo de alunos matriculados na “Escola Asas” no ano de 2023.

A escola apresenta 13 alunos público-alvo da educação especial, conforme destaca o quadro abaixo:

Quadro 10 - Quantitativo de alunos matriculados público-alvo da educação especial no ano de 2023.

(continua)

Turma/Ano	Matrículas de estudantes público-alvo da educação especial
Berçário I e II	zero
Maternal I A	um
Maternal I B	zero
Maternal II	um
Pré-escola A	um
Pré-escola B	zero
1º ano	dois
2º ano	zero
3º ano	zero
4º ano	zero
5º ano	três

	(conclusão)
6º ano	um
7º ano	zero
8º ano	três
9º ano	um

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora com base nos dados da secretaria da escola - Ano Letivo 2023.

Descrição do quadro 10 - O quadro número dez está organizado em duas colunas e dezesseis linhas. O quadro apresenta o quantitativo de alunos matriculados público-alvo da educação especial no ano de 2023 na “Escola Asas”.

Cabe destacar que a escolha pelo *locus* da pesquisa vem ao encontro com a caracterização da escola, que mostra-se aberta em colaborar com pesquisas no campo educacional, apostando e confiando nos estudos desenvolvidos. É importante salientar que esta instituição já participou de uma pesquisa que teve como estudo o trabalho docente articulado¹⁸. A pesquisa primou pela realização do AEE em SRM e em sala de aula, pelo mesmo professor de educação especial, articulando os diferentes espaços educativos. Foram participantes da pesquisa 2 acadêmicas colaboradoras do curso educação especial, 9 professores dos anos finais do ensino fundamental que atuavam com dois alunos com deficiência intelectual, 3 professores de equipe diretiva e a educadora especial da escola.

Para a coleta de dados da pesquisa foram utilizadas entrevistas, encontros formativos, registros das intervenções, um questionário avaliativo dos alunos com deficiência intelectual. O estudo mostrou que para a atuação balizada no trabalho do articulado é necessário predisposição, comunicação como característica dialógica, comprometimento e disciplina de todos os envolvidos (HONNEF, 2018).

A partir do exposto acima, a escola já vivenciou formações com o tema referente à articulação das práticas pedagógicas, que vem ao encontro com as proposições do ensino colaborativo.

4.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

No sentido de caracterizar os participantes da pesquisa, apresenta-se uma breve descrição dos que fizeram parte do estudo. A pesquisa aconteceu em uma

¹⁸ No ano de 2018, com a tese de doutorado de Cláucia Honnef, intitulada “O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial”.

turma de 1º ano do ensino fundamental I, anos iniciais, de turno integral, com horário fixado das 8 horas da manhã às 17 horas da tarde. Segundo, o quadro 9 a turma é constituída de quatorze estudantes, sendo 10 meninas e 4 meninos, estes encontram-se na faixa etária entre 6 a 7 anos de idade. Os estudantes tiveram uma boa adaptação e acostumaram-se com a rotina escolar, diante da proposta do atendimento integral. A turma é muito comunicativa, participativa, demonstrando empatia e colaboração com os colegas e com os professores.

É importante destacar que, dentre os quatorze estudantes, dois são público-alvo da educação especial. Inicialmente, tínhamos apenas uma estudante PAEE, que será denominada pelo nome fictício de “Sol”. A estudante apresenta uma deficiência múltipla, devido a uma alteração cromossômica rara. E tínhamos um estudante, cujo nome fictício de “Céu” estava realizando avaliações e não possuía diagnóstico. No decorrer do ano letivo, o estudante “Céu” recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista¹⁹.

Para maior entendimento, é importante destacar algumas características dos estudantes PAEE:

a) “Sol” é uma menina sorridente e alegre, foi bem acolhida pelos colegas, os quais sempre estão dispostos a ajudá-la. A estudante ainda não comunica-se oralmente, apenas com o sorriso e gestos, possui dificuldades de locomoção, necessitando de auxílio para caminhar, ainda faz uso de fraldas, necessitando de apoio para realizar sua higiene. Também precisa de ajuda no que refere-se à alimentação, pois ainda não segura garfo, copo, colher... No que refere-se à realização das propostas pedagógicas, a estudante precisa de auxílio das professoras para a efetivação das mesmas;

b) “Céu” é um menino carinhoso e socializa-se bem com os colegas, consegue realizar interações sociais com todos na escola. Porém, por vezes, apresenta certo descontrole emocional e inquietação, demonstrando uma impulsividade, principalmente quando alguma situação não lhe contenta e assim reagindo com comportamentos explosivos. Contudo, realiza as práticas pedagógicas propostas com

¹⁹ O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio caracterizado pela alteração das funções do neurodesenvolvimento, que podem englobar alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja na linguagem verbal ou não verbal, na interação social e do comportamento, como: ações repetitivas, hiperfoco para objetos específicos e restrição de interesses.

autonomia, porém às vezes necessita de alguns incentivos para a finalização das atividades. Cabe destacar, que gosta de atividades práticas, não vinculadas ao caderno.

É importante salientar que estes estudantes não foram atendidos na SRM durante o percurso da prática, pois optou-se em priorizar a prática de ensino colaborativo, quando a professora de educação especial, passava boa parte do tempo em sala de aula comum juntamente com todos os estudantes da turma.

Nesse sentido, Capellini e Zerbato (2019) destacam a importância do trabalho em conjunto entre os professores comum e especialista, como uma possibilidade de contato direto com o currículo escolar, favorecendo estratégias e recursos diferenciados a todos os estudantes.

Também como participantes da pesquisa encontra-se a professora do ensino comum da turma, na qual me incluo na função, e a professora de educação especial da escola. Assim, cabe destacar a qualificação e carga horária das profissionais envolvidas no estudo:

Quadro 11 - Formação e carga horária das profissionais envolvidas na pesquisa.

Profissional	Qualificação	Carga horária
Professora da sala de aula comum	<ul style="list-style-type: none"> ● Formação inicial: Magistério ● Licenciatura em Pedagogia, habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio ● Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva ● Curso Básico de Atendimento Educacional Especializado 	<ul style="list-style-type: none"> ● A professora de sala de aula comum, destina 20 horas de trabalho semanais para a “Escola Asas”.
Professora de educação especial	<ul style="list-style-type: none"> ● Licenciatura em Educação Especial ● Especialista em Gestão Educacional ● Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional ● Mestrado em Educação ● Doutorado em Educação ²⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> ● A professora de educação especial possui 40 horas de trabalho semanais para a “Escola Asas”, porém como a escola possui dois prédios, ou seja, dois espaços físicos, suas 40 horas estão divididas da seguinte maneira: 20 horas - turno da manhã na sede da “Escola Asas”, atendendo os anos iniciais e 20 horas - turno da tarde, nas dependências de outro prédio para atender os anos finais.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2022).

²⁰ A formação da professora de educação especial contribuirá para a pesquisa, diante da sua experiência profissional, relacionando seus conhecimentos, teoria/prática e seu comprometimento com a educação.

Descrição do quadro 11 - O quadro número onze está organizado em três colunas e três linhas. O quadro apresenta formação e carga horária das profissionais envolvidas na pesquisa.

Vale mencionar que as profissionais envolvidas diretamente na pesquisa, professora da sala de aula comum e de educação especial, já possuem uma vivência profissional juntas, já trabalharam na rede estadual de ensino, participam do mesmo grupo de pesquisa NUEPEI e atuam na escola “Escola Asas” desde o ano de 2019. Neste mesmo ano, as professoras tiveram dois alunos público-alvo da educação especial e realizaram práticas pedagógicas articuladas por meio de diálogos constantes entre as professoras e intervenções pedagógicas na sala de aula comum.

Sabendo da importância das duas professoras para o desenvolvimento de práticas a partir do ensino colaborativo, cabe destacar o papel de cada uma, conforme legislações. De acordo com a LDBEN 9394/96, título IV, no que refere-se à Organização da Educação Nacional, em seu artigo 13, destaca a incumbência dos docentes de ensino comum, que visa: – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; – zelar pela aprendizagem dos alunos; – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Apresento, também, o papel docente conforme o PPP da escola, no qual acredita-se que o professor deve ser um constante pesquisador, articulador, mediador e está em permanente formação (formação continuada). Deve ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com os estudantes. Deve respeitar e valorizar a bagagem de conhecimentos trazidos pelo estudante, seu ritmo de desenvolvimento, suas potencialidades, suas habilidades, desafiando para a construção da autonomia e do conhecimento, estimulando o pensar, o raciocinar, o criar e o recriar. Há, também, que ressaltar a reflexão constante sobre sua prática docente, pois será mediante este processo de ação-reflexão-ação, ancorada por registros do cotidiano, que poderá avaliar seu fazer docente e promover um trabalho intencional e de qualidade (PPP - 2022).

É importante mensurar o papel do professor de educação especial pelas vista do PPP da “Escola Asas” que vem embasado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL,2008) e na Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009) que destaca o AEE como um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino, que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do estudante com vistas à autonomia e à independência, na escola e fora dela, apoia o desenvolvimento do estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Também, o professor de educação especial precisa, caso necessário: disponibilizar o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização; oferecer tecnologia para que, juntos, possam superar os limites que o público-alvo apresenta; adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos estudantes; oportunizar a ampliação e suplementação curricular para estudantes com altas habilidades; estar articulado com a proposta da escola de tempo integral; viabilizar a inclusão de todas as crianças na construção dos projetos, a partir de uma visão de ensino colaborativo entre o professor da turma e a educadora especial (PPP - 2022).

4.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção de dados, utilizou-se algumas ferramentas de investigação como:

a) Drive compartilhado com o planejamento das práticas colaborativas - Para fins de organização e documentação, as práticas pedagógicas desenvolvidas em colaboração entre as professoras do ensino comum e educação especial foram documentadas e armazenadas em um drive compartilhado. Cabe salientar que as propostas colaborativas seguiram um roteiro para o planejamento do ensino colaborativo que destacam as atividades propostas, os objetivos, os materiais necessários, encaminhamento das atividades, responsabilidades instrucionais no desenvolvimento das atividades, acomodações e adaptações que os estudantes necessitam. O roteiro encontra-se no Anexo E;

b) Drive compartilhado para registros fotográficos - Com o objetivo de produzir dados e registrar momentos importantes, foi criado um álbum de fotos em um drive compartilhado entre as professoras, para que pudessem reunir momentos relevantes durante o desenvolvimento das práticas colaborativas;

c) Diário de Campo - Este, “[...] além de servir como registro, é uma reflexão sobre o próprio registro” (RODRIGUES; NÖRNBERG, 2012, p. 100). Com este foi possível delinear anotações descritivas e reflexivas, as quais dizem respeito à observação do pesquisador e a abertura de possibilidades para novas ideias e perspectivas relativas à pesquisa, ou seja, novos encaminhamentos (RODRIGUES; NÖRNBERG, 2012). Destaco que tanto a professora pesquisadora como a professora de educação especial organizaram um diário de campo para registros individuais e a cada final de trimestre estes instrumentos foram observados e analisados pela pesquisadora. Sugestão de modelo de diário de campo, encontra-se no anexo G; e

d) Entrevista semiestruturada com a professora de educação especial participante da pesquisa - A entrevista foi realizada pelo Google Meet, gravada, transcrita e posteriormente analisada pela pesquisadora. A partir da entrevista, foi possível conhecer a caminhada profissional da professora de educação especial, sua concepção de educação, seu entendimento no que refere-se à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, como e se já realizava o ensino colaborativo, sua compreensão sobre esta prática, quais os seus benefícios para a aprendizagem dos alunos e qual a contribuição da experiência para sua formação enquanto docente. O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se no anexo E.

Os dados produzidos com base nos instrumentos já mencionados foram analisados a partir de contribuições de Meirieu (1998, 2002, 2005, 2006), Capellini (2007, 2019), Zerbato (2019), Mendes (2007, 2018) Vilaronga (2018) Sacristán (2000), Lago (2014), Nóvoa (1999).

5 OLHARES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO: UMA ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Neste capítulo, apresenta-se a discussão e a análise dos dados mediante as práticas pedagógicas desenvolvidas na proposição do ensino colaborativo entre as professoras do ensino comum e educação especial, a entrevista semiestruturada com a professora de educação especial e a leitura e análise dos diários de campo das professoras.

Nos caminhos percorridos nesta investigação qualitativa, a análise de dados foi realizada concomitantemente à produção dos mesmos, produção e análise aconteceram praticamente ao mesmo tempo. Nesse sentido, ao passo que ia realizando as práticas baseadas no ensino colaborativo foi possível conceituar e caracterizar as experiências vividas. Os dados produzidos no presente estudo, foram organizados em eixos analíticos que embasam o foco da pesquisa de uma prática de ensino colaborativo em uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria. A dimensão analítica foi organizada em quatro eixos para melhor discussão e problematizações: 1) “Ensino colaborativo: efeitos nas práticas pedagógicas”, 2) “As experiências de aprendizagens dos estudantes diante da perspectiva do ensino colaborativo”, 3) “O processo formativo das professoras mediante a prática do ensino colaborativo”, 4) “Os desafios e as possibilidades do ensino colaborativo no contexto escolar”.

5.1 ENSINO COLABORATIVO: EFEITOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este subcapítulo busca descrever como foram desenvolvidas e organizadas as práticas pedagógicas de ensino colaborativo que embasam o estudo, a fim de conhecer e analisar como foram pensados estes momentos de colaboração entre as professoras do ensino comum e de educação especial.

Visando o desenvolvimento de práticas baseadas na proposição do ensino colaborativo, realizou-se práticas colaborativas, durante o primeiro e o segundo trimestre do ano letivo de 2023, que compreendeu os meses entre fevereiro a setembro. O estudo se desenvolveu com a participação da turma, da professora

regente no turno matutino, nomeada neste estudo “professora do ensino comum” e da “professora de educação especial”.

As práticas foram planejadas, aplicadas e avaliadas semanalmente, entre a professora do ensino comum e a professora de educação especial da instituição escolar.

O quadro abaixo, mostra a organização do trabalho entre as professoras que estavam juntas para o desenvolvimento das práticas baseadas no ensino colaborativo nas segundas-feiras e quartas-feiras de forma presencial em sala de aula comum.

Nas terças-feiras, encontravam-se de forma online para o planejamento semanal das práticas pedagógicas, as quais são encadeadas de acordo com o interesse dos estudantes e com o Documento Orientador Curricular²¹ (DOC) do município, para a turma de 1º ano do ensino fundamental. Também, neste dia, as professoras avaliavam as atividades realizadas, fazendo uma reflexão do que foi positivo ou negativo para a turma, a fim de qualificar o próximo planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula.

Quadro 12 - Organização semanal - Ensino Colaborativo.

Organização semanal - Ensino Colaborativo				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
professora do ensino comum e educação especial	planejamento colaborativo das professoras, via Google Meet	professora do ensino comum e educação especial	professora do ensino comum	professora do ensino comum

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2023).

Descrição do quadro 12 - O quadro número doze está organizado em cinco colunas e três linhas. O quadro apresenta a organização semanal das professoras na realização do ensino colaborativo.

²¹ O Documento Orientador Curricular nasceu da necessidade e da importância de adequar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, à realidade local, respeitada a especificidade e a singularidade de cada território. O presente Documento tem como seu suporte principal a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e Documentos Curriculares das diferentes redes de ensino.

De acordo com o quadro, a professora regente, participante da pesquisa, acompanhou a turma todas as manhãs, com exceção das terças-feiras, turno em que realizavam o planejamento colaborativo. Neste dia, a professora de Educação Física, ministrava as aulas.

A professora de educação especial acompanhou a turma nas segundas e quartas-feiras pela manhã, quando as duas ministram a aula juntas, das 8 horas às 12 horas, de forma colaborativa. É importante ressaltar que a prática ocorreu articuladamente apenas com a professora de educação especial e a professora regente do turno matutino. O ensino colaborativo não ocorreu no turno vespertino, pois nesse turno a professora de educação especial não encontrava-se nas dependências físicas da “Escola Asas”, porque à tarde atende os anos finais do ensino fundamental, no outro prédio locado pela mantenedora.

É importante salientar que, além do desejo das professoras para a realização de um trabalho colaborativo, o apoio da gestão escolar foi fundamental, já que “quando o ensino colaborativo não é prioritário para a administração, não existe a viabilidade para o planejamento” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 33-34).

Com relação a gestão escolar, quando consultada sobre a vontade da professora do ensino comum em realizar o estudo, primeiramente acolheu a escuta, apoiando a pesquisa, reorganizando os horários das professoras e principalmente os atendimentos da professora de educação especial em sala de recursos, no que refere-se ao AEE.

A instituição escolar possibilitou a prática do ensino colaborativo por acreditar que a escola é um espaço que acolhe e trabalha com as especificidades de cada aluno, como podemos verificar nos argumentos da professora de educação especial quando questionada sobre o processo de inclusão escolar na escola onde se realizou a pesquisa.

A nossa escola luta pela democratização do ensino, é uma escola democrática, que recebe a todos, que compreende a todos. Penso e vejo a nossa escola já com essa perspectiva, que enxerga a todos, que é uma escola que preza pela inclusão, pelas práticas inclusivas, com as ferramentas que tem (Entrevista - Professora de Educação Especial, 2023).

Nesse sentido, após o incentivo e autorização da equipe diretiva da escola iniciamos o ensino colaborativo. Inicialmente, as práticas pedagógicas pensadas na

proposição do ensino colaborativo, foram realizadas por intermédio de planejamentos utilizando Google Drive, sem que houvesse um horário e local definido para o planejamento colaborativo. A professora regente organizava o planejamento e a professora de educação especial contribuía com sugestões e algumas adaptações que possibilitariam a participação dos estudantes público-alvo da educação especial.

O planejamento das atividades foi realizado pela professora regente e minha contribuição foi na execução da proposta, principalmente no apoio à realização da atividade e dos registros fotográficos da mesma. A minha atuação na sala ocorreu com apoio a todas as crianças, onde a professora regente e eu nos revezamos. Apesar de eu ter conhecimento do planejamento, não construir ele colaborativamente com a professora, causa desconforto (Diário de campo - Professora de Educação Especial, 08/05/23).

É possível perceber que as professoras executaram as propostas de forma articulada, revezando as responsabilidades em sala de aula, porém observa-se a fragilidade referente aos planejamentos, que não eram construídos a partir de momentos de reflexão conjunta e sim a partir de um documento compartilhado no Google Drive, que aceitava colaboração escrita das duas professoras.

É perceptível na fala da professora de educação especial sua concepção sobre o planejamento das práticas pedagógicas, tendo como referência o ensino colaborativo:

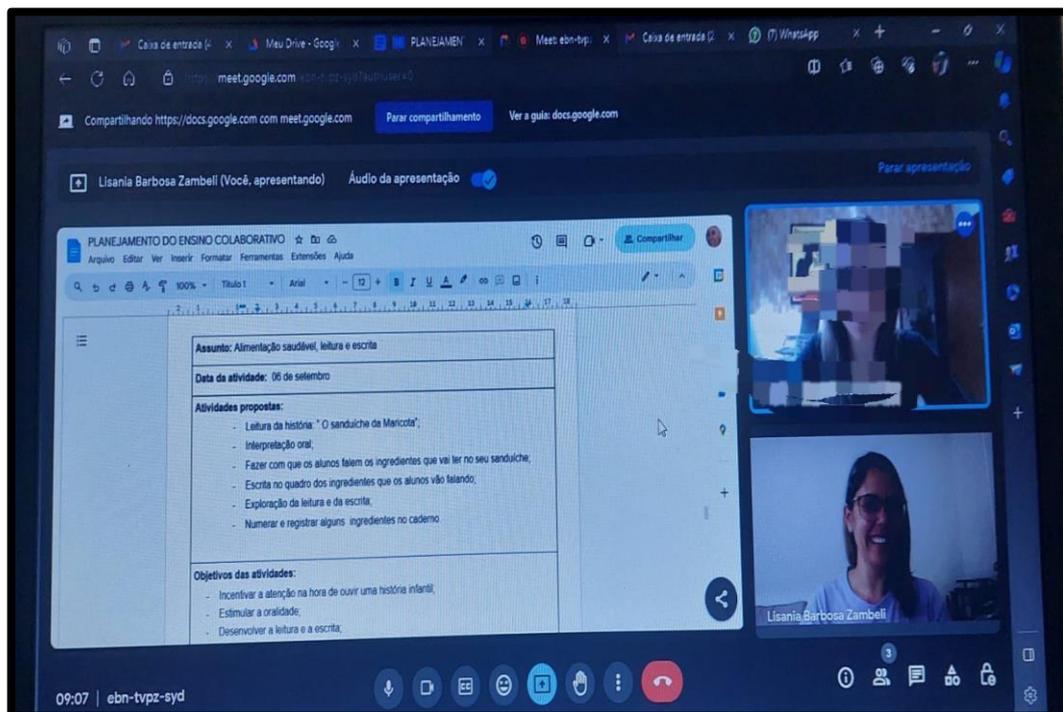
O planejamento colaborativo precisa de conversas e de construções coletivas. Antes, a gente compartilhava um espaço. Eu confesso que pra mim isso é muito difícil, de... “ai, no *drive*”, então eu olho, então eu mexo, eu sinalizo, eu ficava receosa de mexer num planejamento que era teu, entendeu? Então pra mim, isso não era uma construção em conjunto. Pra mim, isso era uma adaptação, uma adequação (Entrevista - Professora de Educação Especial, 2023).

Sabendo que as práticas pedagógicas precisam ser avaliadas constantemente e, para o bom andamento do ensino colaborativo, as professoras perceberam a fragilidade de não se encontrarem para realização do planejamento. “É de extrema importância, ter um momento comum, destinado para o planejamento colaborativo, assim como está acontecendo não estamos contemplando os objetivos propostos, é preciso mudar” (Diário de campo, professora do ensino comum, 09/05/23).

Então, as professoras conversaram com a direção da escola para que o dia de planejamento de ambas coincidissem. Ficou acordado que as duas teriam a terça-

feira pela manhã destinada ao planejamento. Desse modo, constitui-se uma nova forma de organizar o planejamento além do drive compartilhado, a partir de encontros online, por intermédio da plataforma Google Meet, com duração de duas a três horas, no dia do planejamento das professoras, ou seja, nas terças-feiras. Neste dia, os estudantes passaram a ter aula com a professora de educação física.

Figura 6 - Registro fotográfico das professoras no planejamento em conjunto.



Fonte: Drive fotográfico (2023).

Descrição da figura 6 - As duas professoras de ensino comum e educação especial, na tela do computador, realizando o planejamento e avaliação das práticas pedagógicas colaborativas.

Na percepção da professora regente, “a construção dos planejamentos de forma colaborativa potencializou as práticas pedagógicas, enriquecendo as propostas, beneficiando todos os estudantes. A responsabilidade, o compromisso e o respeito mútuo entre as professoras, fortaleceram as atividades pedagógicas cotidianas” (Diário de campo, professora do ensino comum, 05/06/23).

A compreensão das professoras sobre o repensar o planejamento, contribuiu para a construção de propostas mais coerentes e articuladas, além de propiciar momentos de conversa e troca entre as professoras “eu acho que a gente conseguiu ganhar muito no planejamento em conjunto, articulamos mais as práticas, fazendo-

as ter uma sequência, tendo mais sentido para os estudantes” (Diário de Campo, professora de educação especial, 19/06/23).

A proposição de um momento destinado ao planejamento colaborativo foi muito promissor, pois proporcionou reflexões da ação já desenvolvida e a proposição de novas práticas colaborativas, que valorizam e respeitam cada estudante em sua singularidade.

Conforme a percepção da professora de educação especial, após alguns encontros de planejamento em comum, “o trabalho parece mais alinhado, agora eu consigo pensar propostas junto com a professora regente, pensar no engajamento dos estudantes, relacionar com as vivências deles, antes eu parecia só ajustar os detalhes e as adaptações” (Diário de campo, professora de educação especial, 19/06/23).

Nesta perspectiva de trabalhar em colaboração, encontram-se a capacidade de unir as 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 (MENDES; CAPELLINI, 2007).

A partir dessa mudança na forma de planejar, muitas coisas melhoraram, pois a responsabilidade é das duas professoras, tanto da professora comum quanto da professora de educação especial. Até em sala de aula, percebi que as intencionalidades e responsabilidades quanto a aplicação das atividades, fluem mais naturalmente, com maior engajamento por ambas as professoras (Diário de campo - professora do ensino comum, 28/06/23).

Uma das condições necessárias para a efetivação do ensino colaborativo é o tempo destinado aos planejamentos, pois é o momento em que as professoras podem compartilhar e discutir ideias. Para Argueles, Hughes e Schumm (2000) o planejamento em comum permite aos professores dialogarem sobre o andamento do trabalho quando o professor de educação especial não está presente.

Neste sentido, é importante lembrar que a professora de educação especial não encontra-se todas as manhãs com a turma e que os momentos de planejamento são propícios também para “a professora da sala comum, conseguir partilhar informações, atualizando a professora de educação especial, a fim de saber como

está o andamento do trabalho em sala de aula, nos dias que não se encontra presente” (Diário de campo, professora do ensino comum, 04/07/23).

Para a organização da prática pedagógica baseada no EC, no que refere-se ao planejamento, foi utilizado um modelo de planejamento de ensino colaborativo, que encontra-se no anexo F, adaptado de Rabelo (2012), com algumas alterações realizadas pela pesquisadora “o modelo de planejamento nos auxilia muito, direciona o trabalho e a partir dele conseguimos delegar responsabilidades a cada profissional, como: hoje a professora de educação especial irá iniciar a proposta. No segundo momento, a professora do ensino comum irá conduzir as reflexões” (Diário de campo, professora do ensino comum, 19/06/23).

Este modelo de planejamento possibilitou às professoras a pensarem suas práticas a partir de objetivos, detalhando as atividades propostas e materiais necessários, especificando as responsabilidades no desenvolvimento das atividades em sala de aula e apontando as intervenções necessárias e as acomodações/adaptações que os alunos necessitavam para as próximas atividades pedagógicas. É importante destacar, que este planejamento sempre foi flexível de acordo com as demandas do dia a dia e sempre dependendo do contexto escolar. Muitas vezes o que foi planejado, não foi utilizado, devido a outras atividades organizadas pela escola ou por falta de muitos estudantes, então era reprogramado para outro momento.

É importante sinalizar que, constantemente, as professoras revisitaram suas práticas pedagógicas, seus olhares voltaram-se aos estudantes, revendo maneiras como ministram as aulas colaborativas, avaliando os recursos didáticos a fim de contemplá-los a todos, como podemos verificar no diário de campo da pesquisadora:

Precisamos desenvolver mais atividades práticas que foquem na leitura e na escrita a partir dos temas estudados. Também, pensar em estratégias que despertem o interesse do estudante “Céu” em participar das atividades, ele gosta de atividades em grupo, atividades práticas e não formalizadas no caderno (Diário de campo - professora do ensino comum, 12/06/23).

A atenção das professoras ao processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas, fortaleceu e beneficiou o planejamento do ensino colaborativo, problematizando sobre propostas mais democráticas e acessíveis, que conforme

Zerbato e Mendes (2018, p.148) certas “modificações no ato de ensinar, não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor de ensino comum, sozinho, as realize”. Desta forma, entendo que a cooperação e os conhecimentos de ambas as professoras apenas vem somar e potencializar as práticas pedagógicas, contribuindo positivamente para a aprendizagem de todos.

Considerando a aprendizagem de todos os estudantes, as práticas pedagógicas foram pensadas a partir de uma pedagogia diferenciada, que entende que nem todas as pessoas aprendem no mesmo ritmo, de acordo com os mesmos padrões, assimilando os conteúdos da mesma forma e com a mesma facilidade (MEIRIEU, 2005).

No que refere-se a uma pedagogia diferenciada, Meirieu fortalece que o professor assume um papel de mediador e intelectual reflexivo-crítico, ou seja, como aquele que “trabalha sobre o saber que ensina”, entendendo que essa tarefa significa debruçar-se sobre os conhecimentos a serem mediados, mas também sobre os fundamentos da educação por permitirem a promoção da inventividade pedagógica (MEIRIEU, 2002, p.90).

A partir dos dados apresentados neste eixo de análise, que descreve a organização e planejamento das ações desenvolvidas nas práticas pedagógicas, é perceptível que a reorganização quanto ao planejamento colaborativo das professoras, que semanalmente estavam reunidas para dialogar, planejar e avaliar a experiência do ensino colaborativo, contribui beneficentemente para o enriquecimento das práticas pedagógicas, qualificando conseqüentemente a aprendizagem dos estudantes.

O planejamento em conjunto de forma colaborativa, permitiu que as professoras explorassem diferentes perspectivas e enfoques educacionais. Cada uma traz consigo sua bagagem de conhecimento, habilidades e experiências acerca do contexto escolar, enriquecendo, assim, o processo de planejamento. Ao discutir e debater estratégias de ensino, recursos pedagógicos e abordagens didáticas, tivemos a oportunidade de identificar as melhores práticas pedagógicas e criar condições de acessibilidade para a turma.

À medida que as professoras trabalhavam juntas para atingir objetivos educacionais comuns, fortaleceram-se os laços profissionais, isso criou um ambiente de apoio mútuo, no qual as professoras se sentiram encorajadas a experimentar novas abordagens e buscar soluções potentes para desafios pedagógicos.

O privilégio desse estudo é observado na sala de aula comum, onde os estudantes usufruíram dos benefícios do planejamento colaborativo, com aulas mais envolventes, resultando em experiências de aprendizagens mais significativas e contextualizadas com suas realidades.

5.2 AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DIANTE DA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO

Este eixo analítico discute sobre as experiências de aprendizagens dos estudantes frente às práticas pedagógicas baseadas no ensino colaborativo, realizadas durante o estudo, trazendo a visão das professoras quanto às contribuições no processo de aprendizagem de todos os estudantes, mediante a análise das práticas pedagógicas, da entrevista semiestruturada com a professora de educação especial e dos diários de campo das professoras participantes da pesquisa.

Acredita-se que a aprendizagem é um processo contínuo e inacabado, que se modifica de acordo com as experiências vividas pelo ser humano ao longo da vida. A aprendizagem não se restringe apenas ao espaço escolar, os fenômenos de aprendizagem são amplos e ocorrem por diversos espaços e tempos. Contudo, a escola é um lugar privilegiado, em que as aprendizagens acontecem por meio das interações, das trocas de experiências, do reconhecimento dos direitos e deveres, consolidando as aprendizagens na construção de novos conhecimentos.

Meirieu (2005, p.150) destaca que a escola só desempenha sua função social quando assume a tarefa de criar contextos de ensino-aprendizagem que permitam o aluno vivenciar experiências significativas em torno dos saberes, pois uma pedagogia sem compromisso como o conhecimento, “[...] seria contrária às finalidades da Escola, e sobretudo, à primeira dela: a [...] [mediação] de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável”.

Segundo a professora de educação especial, participante da pesquisa, a aprendizagem se estabelece nas relações que se faz com o outro, respeitando as especificidades e o potencial de cada um.

O sujeito, ele só existe na relação com o outro e ele se beneficia ou não, nessa relação. Ele se constitui nessa relação. E, a depender de como essa relação se estabelece, pode ser mais potente ou menos potente” (Entrevista - Professora de educação especial, 2023).

Assim, ambas as professoras entendem as especificidades dos estudantes e compreendem que a escola é para todos, e todos devem se beneficiar das experiências educativas que nela se constituem. Além disso, para a professora de educação especial “a escola é um direito que é inegociável, ela tem que ser comum a todos e nós educadores, vamos nos ajustando de acordo com as especificidades de cada um” (Entrevista, Professora de educação especial).

Nesse sentido, a sala de aula comum é o *lócus* de aprendizagem de todos os estudantes e a partir desse contexto “pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2028, P.26).

Nessa tangente, compreendo o ensino colaborativo, que prioriza a prática docente do professor de ensino comum em parceria com o professor de educação especial, como um movimento de mudança dos espaços escolares, oportunizando o ambiente escolar para todos, entendendo a diversidade e tornando a mediação do conhecimento mais significativa.

Para Meirieu (2002, 2005), os processos de mediação de conhecimento permeiam um trabalho minucioso pelos professores, num primeiro plano assumindo a diversidade como parte do processo educativo, reconhecendo metodologias que funcionam melhor para determinados estudantes e não para outros.

É importante lembrar que cada aluno é único, com ritmos de aprendizagem diferentes e estilos variados. Portanto, as professoras envolvidas na pesquisa, procuraram adotar abordagens diferenciadas para atender às necessidades individuais de seus alunos, isso pode incluir a adaptação de materiais, o uso de

estratégias de ensino variadas e a promoção de atividades em que incentivem os alunos a aprender uns com os outros. Podemos verificar esta preocupação no diário de campo da professora de ensino comum quando destaca:

Procuramos trazer atividades a partir das vivências dos estudantes, gerando com sequência pedagógica, que despertem a curiosidade e a vontade de aprender dos estudantes, fizemos adaptações para a estudante público-alvo da educação especial, apenas quando necessário, pois as atividades sempre são pensadas para todos (Diário de campo - professora de ensino comum, 31/07/23).

Nessa perspectiva das práticas pedagógicas serem pensadas para todos, Sacristán (2000, p.64) menciona “[...] pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, [...] mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos”.

Cabe ressaltar que a turma do 1º ano, onde o estudo aconteceu, é uma turma heterogênea, com características diversas, tanto comportamental como com relação à aprendizagem, mas foi possível realizar boa parte das atividades comuns a todos. Nessa perspectiva, Vilaronga (2014, p.93), destaca que “ a ideia de ensino colaborativo tem como pressuposto que se trabalhe com todos os alunos em sala de aula, adequando as atividades para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo escolar e possam participar”.

Dessa forma, destaca-se que todos os estudantes puderam vivenciar e desenvolver as mesmas atividades em sala de aula, independentemente de ser aluno público-alvo da educação especial ou não, todos sempre tiveram as mesmas oportunidades, claro que, em algumas situações, foram demandadas condições de acessibilidade.

Chama-se a atenção para algumas condições de acessibilidade para a estudante “Sol”, a qual possui limitações motoras e de linguagem, necessitando de auxílio para o registro em seu caderno, na pintura, no desenho...nesse sentido, algumas atividades acessíveis foram pensadas, a fim de oportunizar a participação da aluna e realização das atividades.

Sempre foi incentivada a participação da estudante nas atividades, mesmo com suas dificuldades, ela teve a oportunidade de vivenciar e realizar as práticas do seu jeito. E a cada dia que passa, pude perceber as evoluções da estudante ao segurar seu lápis, pegar o pincel, a tesoura, ao modelar com massinhas....(Diário de campo - professora da sala de aula comum, 28/08/23).

Nos registros abaixo, trago duas atividades que foram pensadas para a estudante, a partir de condições de acessibilidade.

Atividade 1 - Trabalhamos com a história infantil: O sanduíche da Maricota.

Figura 7 - Capa do livro infantil - O sanduíche da Maricota.



Fonte – Google (2023).

Descrição da figura 7 - A figura sete traz a imagem de uma galinha que segura na sua mão um sanduíche. Acima, temos o nome do autor do livro infantil Alvino Guedes e abaixo o nome da história: "O sanduíche da Maricota". A figura também traz abaixo da imagem da galinha o nome da editora, Moderna.

Neste dia, contamos a história em conjunto (professora de ensino comum e professora de educação especial), íamos intercalando as páginas para a leitura colaborativa. Logo, realizamos a interpretação oral, na qual os estudantes puderam falar o que gostariam que tivesse em seus sanduíches. Como a estudante Sol, possui limitações na fala, e sua oralidade, manifesta-se apenas com gestos, oportunizamos para ela ilustrações de alimentos que podem ser colocados em um sanduíche. Por meio das ilustrações, ela pode indicar por meio de seus movimentos, os alimentos de que gosta. A professora de educação especial que estava acompanhando a estudante

na realização da atividade, ia organizando os alimentos selecionados em seu caderno, para que em outro momento de aula, fosse montado o seu sanduíche, de acordo suas preferências.

Figura 8 - Registros das atividades desenvolvida em sala de aula.



Fonte: Drive Fotográfico (2023).

Descrição da figura 8 - As fotografias remetem às atividades desenvolvidas a partir da história “O sanduíche da Maricota”. Na primeira fotografia, temos plaquinhas com os alimentos e na segunda fotografia a professora de educação especial e uma colega da turma mostram as plaquinhas para que a estudante “Sol” escolha os alimentos que irão fazer parte de seu sanduíche.

Figura 9 - Registros da aula em que cada estudante montou seu sanduíche.



Fonte: Drive Fotográfico (2023).

Descrição da figura 9 - A primeira fotografia tem uma mesa com alimentos específicos para a confecção de sanduíches. Na segunda fotografia, os estudantes observam os alimentos e a partir de suas preferências montam seus sanduíches.

Atividade 2 - Noções de adição

Nesta aula, foi realizada uma atividade pedagógica que enfatizava a adição. Estávamos trabalhando alimentação saudável e então decidimos organizar uma atividade para retomar e lembrar a adição. Os estudantes receberam uma folha impressa para que pudessem realizar a atividade. Cabe ressaltar, que já havíamos realizado outras atividades enfatizando a adição, utilizando materiais concretos.

Figura 10 - Registro da atividade envolvendo adição.

SOMANDO AS FRUTAS:

5 BANANAS + 3 LARANJAS = _____

REPRESENTAÇÃO DOS CONJUNTOS:

<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center; padding: 5px;">5</td></tr> <tr><td style="text-align: center; padding: 5px;">+3</td></tr> <tr><td style="height: 20px;"></td></tr> </table>	5	+3			+		=	
5								
+3								

4 ABACAXIS + 1 MANGA = _____

REPRESENTAÇÃO DOS CONJUNTOS:

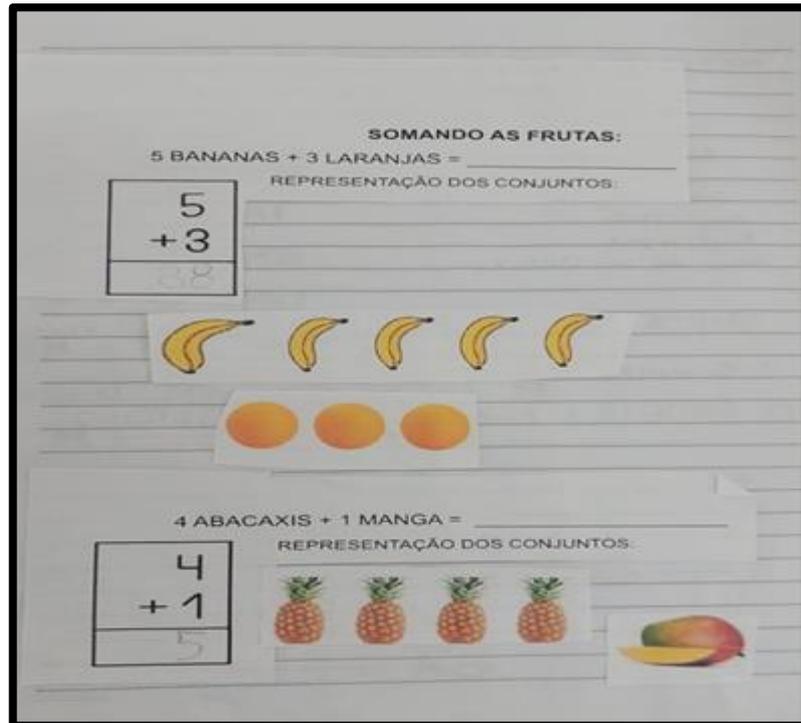
<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center; padding: 5px;">4</td></tr> <tr><td style="text-align: center; padding: 5px;">+1</td></tr> <tr><td style="height: 20px;"></td></tr> </table>	4	+1			+		=	
4								
+1								

Fonte: Drive do planejamento colaborativo (2023).

Descrição da figura 10 - Atividade que envolve adição "Somando as frutas". Nesta atividade, os estudantes tinham dois cálculos para desenvolver, utilizando materiais concretos (cinco mais três e quatro mais um). Logo, precisavam representar nos conjuntos com desenhos a adição solicitada.

Para a estudante "Sol", ao invés de ilustrar as frutas, disponibilizamos imagens, pois em função das suas especificidades, ainda não consegue desenhar. Então, com o auxílio da professora da sala de aula comum, ia fazendo colagens das imagens, que representavam a quantidade, totalizando assim a soma.

Figura 11 - Registro da atividade no caderno da estudante.



Fonte: Caderno da estudante Sol (2023).

Descrição da figura 11 - Registro fotográfico do caderno da estudante “Sol”, referente à atividade “Somando as frutas”. Nesta atividade, por meio de imagens ela representou cinco bananas e três laranjas, quatro abacaxis e uma manga.

Sobre o ponto de vista de Capellini e Zerbato (2019) as atividades acessíveis são aquelas que oportunizam a participação de todos, consequentemente práticas que permitem o acesso ao conhecimento para toda a turma, mesmo que, em alguns casos, necessitem de algumas estratégias, apoios, ou um recurso específico.

Meirieu (2005) corrobora problematizando que a apropriação do conhecimento, é uma ação mediada por um outro, mas também uma experiência que cada indivíduo estabelece com aquilo que busca conhecer. Por isso, não há como adaptar o conhecimento a uma pessoa, mas sim criar condições de acessibilidade.

Nesse viés, destaca-se a importância de conhecer cada estudante, suas especificidades, para que assim possam ser traçados objetivos para que consigam aprender de forma relevante, apropriando-se dos conhecimentos ensinados no contexto escolar.

Nessa tangente, Meirieu (2002) destaca que não há uma receita ou uma maneira pronta para mediar a aprendizagem na escola, pois os alunos são diversos e

demandam estratégias e recursos diferenciados para aprender. Neste sentido, as práticas pedagógicas pensadas entre as professoras de ensino comum e educação especial, permeadas pelo ensino colaborativo, foram se constituindo primando a aprendizagem de todos, a partir de estratégias diversificadas, que ofereciam com base no mesmo assunto, variadas forma de exposição, apresentação e exploração dos objetos de conhecimento, ou seja, “conteúdos”, que fazem parte do que está previsto no Documento Orientador Curricular do 1º ano do ensino fundamental.

Temos como exemplo, para contextualizar algumas atividades oferecidas em sala de aula, que foram trabalhadas a partir da unidade temática “Mundo do Trabalho” que de acordo com o Documento Orientador Curricular do município de Santa Maria, esta unidade tem como objeto de conhecimento “Tipo de Moradias”, e traz como objetivo de acordo com as habilidades da BNCC, (EF01GE06) descrever e comparar diferentes tipos de moradia.

Nessa perspectiva, entendendo que cada estudante aprende de modos diferentes, um aprende mais visualizando, outro escutando, outro praticando, outro experimentando, outro oralizando, e assim, é que as atividades foram sendo apresentadas.

Nessa vertente, Meirieu (2002, p. 31) nos sinaliza como “evidências pedagógicas”, que cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que todos na sala de aula devem atingir os mesmos objetivos... que cada um dispõe de recursos próprios nos quais pode apoiar-se para lhe permitir superar-se.

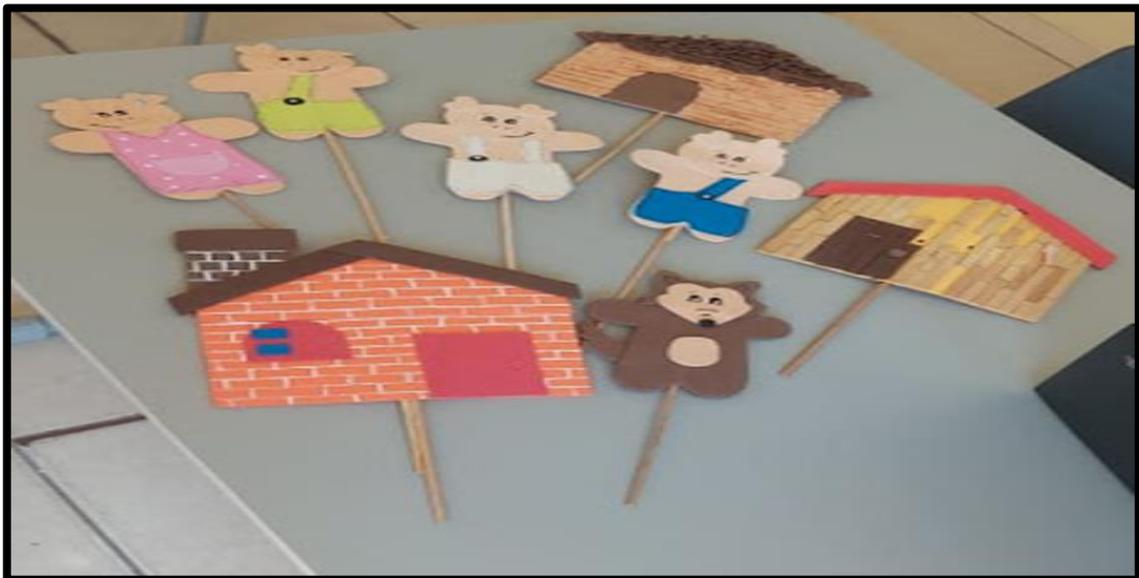
Compreendendo que o objetivo das práticas pedagógicas, tendo como referência o ensino colaborativo, é a aprendizagem de todos os estudantes, as professoras de ensino comum e de educação especial, procuraram planejar utilizando diferentes estratégias metodológicas, a fim de contemplar os diversos interesse e formas de aprendizagem em sala de aula.

Dessa forma, menciona-se algumas atividades desenvolvidas a partir do tema “Tipos de Moradias”, que foram relevantes e engajaram os estudantes, com relação à participação:

Tipos de moradias

- Contação de história “Os três porquinhos”, utilizando fantoches dos personagens;
- Visualização de vídeo no youtube da história;
- Reflexão e interpretação oral da história;
- Modelagem da história;
- Representação ilustrativa da história;
- Confecção das casinhas dos “Três Porquinhos”, utilizando elementos da natureza;
- Atividades de leitura e escrita com o nome dos personagens da história;
- A partir da construção das casinhas, foi escolhida uma e produzimos uma história coletiva;
- Roda de conversa sobre os diversos tipos de moradias;
- Ilustração com desenhos da sua moradia;
- Passeio no bairro para conhecer as moradias dos estudantes; e
- Construção de casinhas com a utilização do brinquedo “ Engenheiro”.

Figura 12 - Registro de contação da história a partir da utilização de fantoches.



Fonte: Drive Fotográfico (2023).

Descrição da figura 12 - Na primeira fotografia aparecem as professoras de sala comum e de educação especial, organizando a turma, que aparece em círculo, para a contação da história "Os três porquinhos". Na segunda fotografia, aparecem os fantoches que serão utilizados para a contação da história: um lobo, os três porquinhos e as casas de madeira, palha e tijolo.

Figura 13 - Registro da confecção das casinhas dos “Três Porquinhos”, utilizando elementos da natureza.



Descrição da figura 13 - Na figura treze aparecem cinco fotografias que são referentes à confecção das casinhas dos “Três Porquinhos”. Nas fotografias os estudantes aparecem desenvolvendo a proposta, organizados em pequenos grupos e as professoras de ensino comum e educação especial, auxiliando na elaboração das casinhas. As três casinhas foram construídas com diversos materiais: papelão, tinta guache, elementos retirados da natureza e outros.

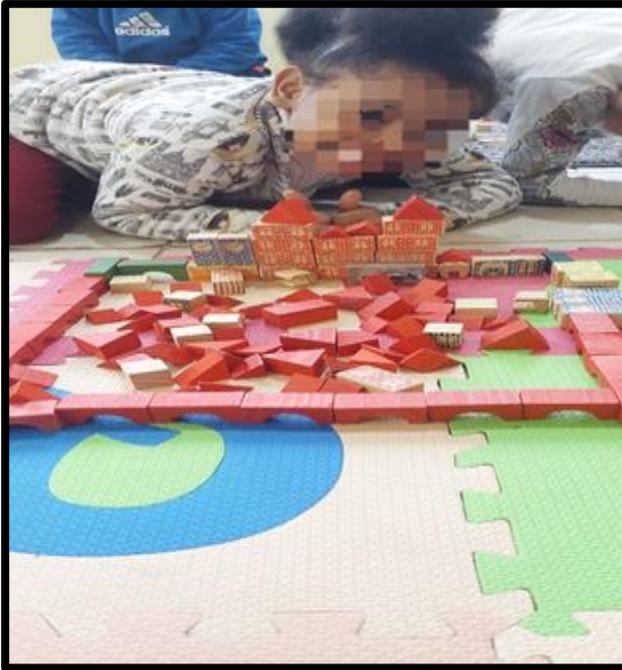
Figura 14 - Registro do passeio no bairro Renascença para conhecer as moradias dos estudantes que moram na localidade.



Fonte: Drive fotográfico (2023).

Descrição da figura 14 - A figura quatorze apresenta duas fotografias, que aparecem os estudantes da turma do primeiro ano e as professoras de ensino comum e educação especial, realizando um passeio pelas ruas do bairro Renascença.

Figura 15 - Registro Brincando de Engenheiro - Construção de casinhas.



Fonte: Drive fotográfico (2023).

Descrição da figura 15 - Na figura quinze aparecem duas fotografias, que referem-se à atividade “brincando de engenheiro”. Na primeira fotografia, aparece uma estudante mostrando sua construção, utilizando pecinhas de madeira do recurso didático “Brincando de engenheiro”. Na segunda fotografia, temos outra construção de casinha que foi confeccionada por outro estudante.

O interessante de perceber nas atividades oportunizadas é que sempre procuramos “costurar”, ou seja, interligar uma prática na outra, relacionando-as para torná-las mais interessantes e potentes.

Podemos visualizar essa “costura” na proposta de atividade: “brincando de engenheiro”. Neste dia, distribuimos na sala as peças do brinquedo de engenheiro, para que os estudantes pudessem montar diversos tipos de moradias. É importante destacar que já estávamos trabalhando com o tema já há alguns dias. Com a atividade, os estudantes brincaram e montaram moradias com muita criatividade.

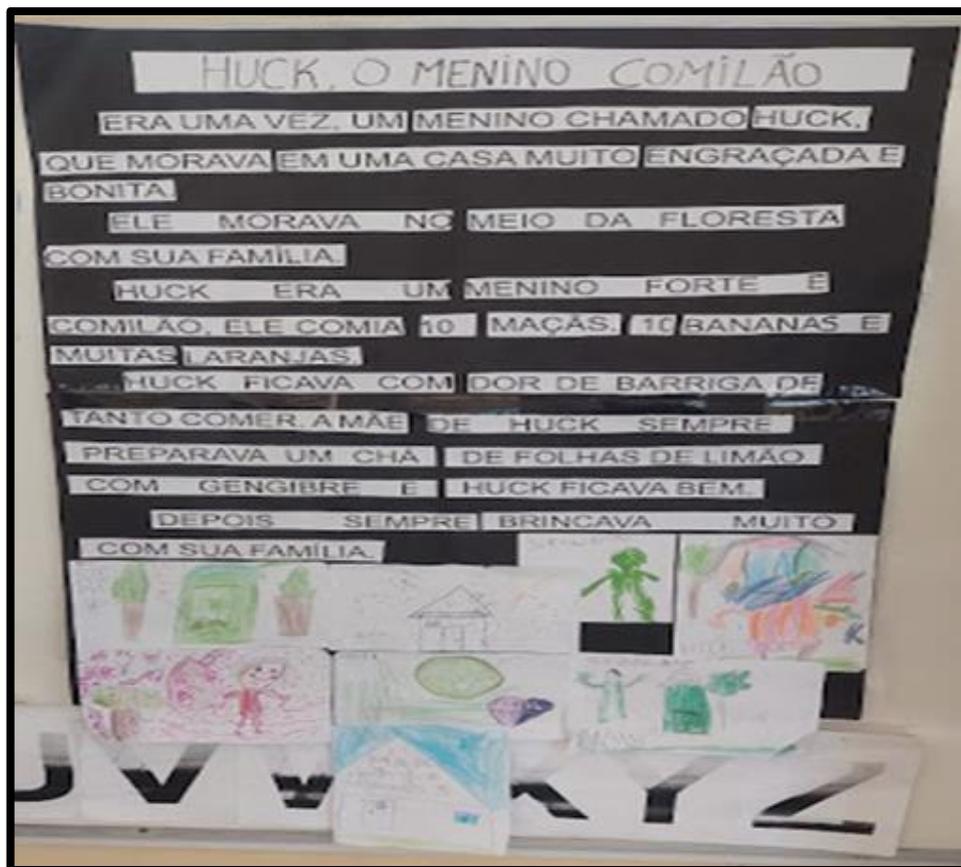
Percebe-se que nas atividades lúdicas, que envolve pares, os estudantes tornam-se mais participativos, ocorre mais ajuda mútua e é perceptível a criatividade e a potencialidade de imaginação dos estudantes. Na entrevista, a professora de educação especial (2023) ressalta que “trabalhamos com as experiências de vida dos

estudantes e suas vivências, desenvolvendo atividades pedagógicas de uma forma prazerosa”.

A partir das construções das moradias realizadas pelos estudantes, as professoras solicitaram que selecionassem apenas dez peças do brinquedo. Dessas dez peças foi trabalhado contagem de rotina, introdução da dezena e criação de uma história coletiva, destacando o numeral “dez”, além disso, sempre enfatizando a leitura e escrita, habilidades fundamentais para o processo de alfabetização. Nesse sentido, a fim de aprimorar a leitura e a escrita, criamos uma história coletiva, que perpassou pelos temas trabalhados: moradia e dezena.

A fotografia abaixo ilustra a história coletiva produzida em um cartaz, que foi exposto em sala de aula.

Figura 16 - Registro da história coletiva.



Fonte: Drive fotográfico (2023).

Descrição da figura 16 - Na figura dezesseis aparece um cartaz colado na parede da sala de aula, com a história coletiva criada pela turma do primeiro ano. Além da história escrita, também aparecem as ilustrações dos estudantes referentes à história.

Pensar em ensino colaborativo, é articular pedagogicamente práticas que contemplem a possibilidade de trocas, de diálogo e planejamento entre os professores de ensino comum e educação especial, ampliando o foco da aprendizagem para o contexto da sala de aula comum. Corroborando, Capellini e Zerbato destacam:

Esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa 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 (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 35).

A proposição do ensino colaborativo priorizou a aprendizagem de todos, dentro da sala de aula comum, tínhamos em sala dois alunos público-alvo da educação especial e estes participavam das atividades no mesmo espaço que seus colegas.

A fala da professora de educação especial, quando questionada sobre a relevância do ensino colaborativo para os alunos público-alvo da educação especial, permeia pela ideia de que as práticas do ensino colaborativo sempre foram “pensadas, produzidas e se construíram para todos, de forma diversificada e prazerosa” (Entrevista, Professora de educação especial, 2023).

A compreensão das professoras quanto a relevância do ensino colaborativo, frente às práticas pedagógicas desenvolvidas com a turma, vem de encontro com a possibilidade de aprendizagem de todos, que foi benéfica tanto para os estudantes público-alvo da educação especial quanto para os demais. Cita-se aqui a fala da professora de educação especial quando refere-se à aprendizagem, ela afirma que:

O principal é a gente conseguir olhar o ser humano como um sujeito potente, um sujeito que aprende, um sujeito da aprendizagem, assim, e só assim aí a gente vai conseguir pensar em práticas, em experiências, que possam garantir a participação e a aprendizagem de todos (Entrevista - Professora de educação especial, 2023).

A partir das vivências que o ensino colaborativo nos proporcionou, posso destacar que as práticas tiveram avanços positivos na aprendizagem de todos os estudantes, possibilitaram desafios de acordo com interesse, resultando num processo de construção de conhecimento contínuo e dinâmico. É importante destacar, que dentro das possibilidades das professoras e do ambiente escolar, sempre

procurou-se criar um ambiente de aprendizado que fosse estimulante, desafiador e significativo para os estudantes, procurando desenvolvê-los plenamente, tornando-os aprendizes ao longo da vida.

Na análise dos dados deste eixo, confirma-se a importância de conhecer os estudantes, suas experiências, seus interesses, seus anseios, seus sonhos e se tratando de uma turma com um pequeno número de estudantes, ao finalizar a pesquisa, temos um total de quatorze estudantes, foi possível conhecê-los de perto, compreendendo as características individuais, interesses, motivações e necessidades de cada um.

Nessa dimensão, pode-se afirmar que as professoras, tiveram a oportunidade e dedicaram-se em conhecer seus estudantes, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz, pois conhecendo os estudantes formou-se um vínculo de confiança e empatia, o que propicia a comunicação, colaboração na sala de aula, tornando a escola comum um lugar de encontros e de muitas aprendizagens.

5.3 O PROCESSO FORMATIVO DAS PROFESSORAS MEDIANTE A PRÁTICA DO ENSINO COLABORATIVO

Este eixo de análise se propõe a pensar e refletir as contribuições do ensino colaborativo para o processo formativo das professoras envolvidas na prática que priorizou o desenvolvimento do ensino colaborativo em uma turma de 1º ano dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria.

A formação docente é uma parte fundamental do processo educacional. À medida que a sociedade evolui, novas descobertas e tecnologias surgem, tornando essencial que os professores estejam sempre buscando atualizações. Isso envolve não apenas a aquisição de novos conhecimentos em suas áreas de atuação, mas também a adaptação às mudanças na forma como os estudantes aprendem e se comunicam.

A formação docente não se trata apenas de acompanhar tendências pedagógicas, mas também de desenvolver habilidades de ensino atualizadas e

relevantes para a geração atual de estudantes. É um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade do ensino e da experiência educacional dos mesmos.

Como afirma Nóvoa (1999), as circunstâncias vivenciadas pelos professores em sala de aula são reais e os convidam a buscar outras/novas lógicas de ensino; por isso, demandam perspectivas de formação que articulem a análise crítica do vivido em sala de aula com teorizações que defendem o direito à aprendizagem.

Nesse contexto, a formação dos professores não se limita apenas ao conteúdo curricular, mas também inclui o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e resiliência, que são essenciais para o sucesso na educação do século atual.

Com o desafio da constituição de escola mais inclusivas, é fundamental que os professores invistam na formação docente para que sejam capazes de compreender a importância do conhecimento na composição de novos/outros modos de existência e de criar alternativas para se pensar em sociedades mais democráticas e abertas a acolher a diversidade como potência humana (MEIRIEU, 2002, 2005).

Entende-se a formação do docente como um processo contínuo, enquanto professora, procuro estar aberta a aprender e me atualizar constantemente, adaptando minhas práticas de ensino às mudanças na sociedade e na educação.

Os desafios que permeiam uma educação para todos e a constituição de uma escola inclusiva, fez com que surgisse a necessidade de realização de uma experiência de ensino colaborativo dentro do espaço que atuo como pedagoga.

Meirieu (2002) destaca que o pedagogo:

[...] não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irreduzível, pois o fosso entre teoria e prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica. (MEIRIEU, 2002, p.30).

Minhas experiências profissionais e acadêmicas, de certa forma vem ao encontro com o autor, diante da perspectiva de assumir o conhecimento como meu instrumento de trabalho, mediando teoria e prática, ensinando e aprendendo, fortalecendo assim as práticas pedagógicas.

Assim, esses movimentos que levam a refletir sobre a prática e os desafios que a escola comum nos desponta, impulsionou o desenvolvimento de uma prática de ensino colaborativo. E, para que o estudo pudesse acontecer, estabeleceu-se a parceria com a professora de educação especial, para juntas assumirmos o desafio do ensino colaborativo.

Conhecendo o amplo currículo da professora de educação especial, que possui 12 anos de caminhada na área educacional, percebo uma potência do trabalho que foi desenvolvido, com vistas a prosperar em outros espaços e tempos. Na fala da professora de educação especial ela aborda seu percurso formativo.

Tenho formação inicial em Educação Especial. Quando eu terminei a Educação Especial, fiz a especialização em Gestão Educacional e já ingressei também no curso de especialização em Psicopedagogia, abordagem clínica e institucional. Logo, ingressei no mestrado, na linha de pesquisa Educação Especial. Concluí o mestrado e após ingressei no doutorado, finalizei o doutorado em 2022 (Entrevista - Professora de educação especial, 2023).

Apesar de todo o percurso acadêmico e formativo e também dos anos de prática, a professora de educação especial (2023) destaca que nunca havia realizado ensino colaborativo, “penso que a gente está aprendendo a fazer juntas”, ela acredita que deve haver uma articulação entre os professores de sala de aula comum e os professores de educação especial, tanto que, em sua tese, realizou uma pesquisa que enfatizava as práticas pedagógicas articuladas e o estudo mostrou o quanto essas práticas articuladas ocorrem com fragilidade na rede estadual, foco do seu estudo. Cabe ressaltar a fala da professora de educação especial “eu já realizava práticas articuladas com professores do ensino comum, dentro das possibilidades do cotidiano, mas o ensino colaborativo, assim como estamos realizando, ainda não havia vivenciado” (Entrevista, Professora de educação especial, 2023).

Nesse sentido, desafiamo-nos e nos formamos juntas, pois não existe um modelo a seguir, porém existem fatores que auxiliam a implementação e manutenção do ensino colaborativo como: tempo para o planejamento em comum, flexibilidade, definição de papéis, responsabilidades, compatibilidade, habilidades na comunicação e suporte administrativo. Nessa perspectiva, fomos nos adequando à realidade do município e da nossa escola.

É possível perceber que ainda estamos “engatinhando”, na implementação do ensino colaborativo dentro da sala aula, contudo são visíveis os avanços na docência, tanto da professora da sala de aula comum quanto da professora de educação especial, no que refere-se à segurança no planejamento, na partilha de saberes e com suas responsabilidades em sala de aula.

Para Capellini e Zerbato (2019):

A construção do trabalho colaborativo no qual dois professores diferentes dividirão o mesmo espaço - a sala de aula - não é tarefa fácil, principalmente porque a cultura escolar sempre os separou e sempre promoveu o trabalho individualizado de cada profissional (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 67).

Nesse viés, tenciono a fala da professora de educação especial (2023), quando destaca que o ensino colaborativo é “válido” por que “a sala de aula é referência”, onde todos devem estar.

A sala de aula, pra mim, é a referência. O que eu tenho percebido com a nossa prática de ensino colaborativo é, talvez até porque há tantos anos estou muito presa ao atendimento educacional, ao atendimento em sala de recursos, por vezes eu fico louca pra fazer um atendimento. Mas **eu entendo que é se descolar de uma tradição**, pois o ensino colaborativo é o que garante, mais experiências de escolarização. Com isso eu não tô dizendo que o atendimento individualizado não é importante. Mas, assim, pensando numa escolarização, o atendimento individualizado, ele é muito... muito pouco. Assim, se prioriza as experiências desses estudantes na sala. Mas se puder aliar os dois, melhor (Entrevista - Professora de educação especial, 2023).

É importante lembrar que no Brasil, os professores de educação especial normalmente trabalham nas salas de recursos multifuncionais, no período oposto ao que o professor de ensino comum leciona e estes modelo de trabalho ainda está muito “enraizado”, nos sistemas educacionais e dificulta a comunicação entre os professores, não possibilitando um tempo de planejamento juntos e nem de trocas de experiências.

Para além das barreiras impostas pelos contextos educacionais, destaca-se a importância do atendimento educacional especializado, mas defende-se que é necessário pensar em estratégias de trabalho, em que os dois professores, da sala de aula comum e de educação especial atuem de modo colaborativo, fortalecendo o

processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos, enriquecendo assim a aprendizagem dos estudantes.

A atuação da professora de educação especial dentro da sala de aula comum, duas vezes por semana e uma vez em planejamento com a professora comum, fez com ela reduzisse o tempo de atendimento individualizado no espaço da sala de recursos multifuncional. Neste sentido, optou-se que os dois estudantes público-alvo da educação especial, que fazem parte da turma do 1º ano, não frequentassem o atendimento educacional especializado, por dois motivos: por acreditar na potência do espaço da sala de aula e pela falta de tempo da professora de educação especial em atender esses estudantes. Cabe salientar, também que tratando-se de uma turma de atendimento integral, estes estariam os dois turnos na escola e pela parte da tarde a professora de educação especial não encontra-se nas dependências da “Escola Asas”, pois atende os anos finais em outro espaço físico.

Aos olhos da professora de educação especial estamos desenvolvendo um trabalho inovador, desafiador e potente.

Para mim também é muito desafiador a sala de aula, é realmente um desafio. Mas penso que é um trabalho potente... Primeiro que são duas pessoas que tão pensando juntas. Segundo, porque são duas pessoas que pensam juntas e têm o mesmo objetivo, que é garantir o acesso ao conteúdo trabalhado, enfim, às experiências escolares, por todos os estudantes. Assim, penso que a prática está proporcionando aprendizagem para nós e muitas experiências legais para os alunos (Entrevista - Professora de educação especial, 2023).

Um movimento importante para efetivação da pesquisa, que fortaleceu a docência e as relações profissionais das professoras foi o engajamento e o pertencimento de ambas quanto aos objetivos que se pretendiam alcançar. Nesse sentido, compartilho da ideia de Capellini e Zerbato (2019, p. 56) que “a combinação entre os estilos e as filosofias dos professores é muito importante para o sucesso do Ensino Colaborativo”.

Desta forma, a fala da professora de educação especial demonstra a importância de conhecer o seu parceiro e da relação de afinidade para o bom andamento do ensino colaborativo.

Acho que a relação precisa ter uma afinidade. Então, eu acho que tu tem que ter uma visão de mundo, uma visão de sujeito... que conversem... Não digo parecidas, mas que conversem, que dialoguem, que compreendam-se. Por exemplo, se tu tivesse uma visão de mundo diferente da minha, os alunos da Educação Especial não deveriam estar ali, deveriam estar em outro espaço, talvez a gente não conseguisse fazer essas trocas. Até porque eu acho que isso reduz um pouco o nosso investimento pedagógico. Mas, quando tu acredita que o estudante, tem o direito de estar ali, que tem potencial, aquele lugar vai ser o melhor pra ele, aí eu acho que é o primeiro passo para o bom desenvolvimento do ensino colaborativo (Entrevista - Professora de educação especial, 2023).

Com trabalho em conjunto, o crescimento profissional modificou-se durante a experiência. Nos registros fotográficos abaixo, apresenta-se alguns momentos significativos dentro da sala de aula comum, percebe-se e sente-se o envolvimento, a participação, a responsabilidade e a amorosidade nas práticas desenvolvidas colaborativamente.

Figura 17 - Registro das professoras trabalhando juntas em sala de aula comum.





Fonte: Drive fotográfico (2023).

Descrição da figura 17 - Na figura dezessete, aparecem quatro fotografias. Na primeira e na segunda fotografia as professoras estão desenvolvendo uma atividade com as letras do alfabeto “Roleta alfabética”. Nessas atividades foi apresentado aos estudantes prendedores de roupas que tinham as letras do alfabeto coladas em cima. Os estudantes precisam organizar a roleta com todas as letras, obedecendo a sequência alfabética. Na terceira fotografia, os estudantes estão em círculo e as professoras estão contando uma história utilizando um livro infantil. Na quarta fotografia, as professoras estão realizando uma contação de história, utilizando o recurso didático do retroprojetor.

A relação estabelecida entre as professoras sempre foi de respeito e diálogo, sempre falamos a nossa opinião, sem receios, argumentando situações e

metodologias, a fim de sempre oferecer o melhor para nossos estudantes. O ensino colaborativo exige um relacionamento significativo, principalmente no que refere-se à habilidade de comunicação, o aprendizado de escutar o outro, suas angústias, suas expectativas, seus medos, seus ideias, e a partir dessa escuta aprender com o outro (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Enquanto pesquisadora, os ganhos referentes à formação docente foram muito significativos, pois por meio do ensino colaborativo tivemos a oportunidade de vivenciar, essa experiência de estarmos juntas em sala de aula, experienciando a rotina de uma escola pública comum, além de ampliar nossos conhecimentos com relação às formas de aprendizagem tanto para os alunos público-alvo da educação especial quanto para os demais alunos da sala de aula. Também, tivemos a possibilidade de resolver os conflitos entre estudantes, ampliar as estratégias para diferenciar o ensino, de modo que todos pudessem participar das aulas, partilhar os conhecimentos e recursos adquiridos em nossas formações. Enfim, dividimos muitas responsabilidades.

Contudo, foi possível perceber que o mais gratificante é saber que o ensino colaborativo trouxe crescimento e aperfeiçoamento docente, mas também trouxe vários benefícios pedagógicos e sociais para os estudantes.

Nesse sentido, quando os benefícios sociais são referidos, merecem destaque dois registros:

Figura 18 - Registro do passeio no Bairro Renascença



Fonte: Drive fotográfico (2023).

Descrição da figura 18 - Na figura dezoito, aparecem duas fotografias, que referem-se a um passeio pelas ruas no bairro Renascença. Na primeira imagem aparecem os estudantes e as professoras caminhando ao fundo e uma estudante empurrando a cadeira de rodas da estudante "Sol", mais a frente. Na segunda fotografia, aparece apenas a estudante empurrando a cadeira de rodas de "Sol".

Ao final desta análise, é possível afirmar que a prática do ensino colaborativo contribuiu significativamente para as professoras, permitindo uma experiência docente, ainda não vivenciada e que com certeza ressignificou nossas práticas cotidianas. Também destaca-se a relevância, desta experiência para a vida dos estudantes, que tiveram a oportunidade de aprendizagem com duas professoras que apesar de estarem aprendendo o ensino colaborativo, desenvolveram práticas pedagógicas visando a escolarização dos estudantes. E desta forma, contribuíram para a formação de seres humanos que valorizem as diferenças, cultuam a empatia, habilidades que são essenciais para viver em uma sociedade diversa e interconectada.

Portanto, a experiência das práticas com base no ensino colaborativo não apenas enriquece a formação docente das professoras, mas também prepara as gerações futuras para um mundo mais inclusivo e compassivo. É um benefício que vai além da sala de aula, moldando um futuro mais equitativo e respeitoso para todos.

5.4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR

O último eixo analítico, pretende trazer os desafios e as possibilidades vivenciadas com a pesquisa do ensino colaborativo, que ocorreu durante o 1º e 2º trimestre do presente ano. Quando se fala em ensino colaborativo se pensa na colaboração entre professores de ensino comum e educação especial, essa colaboração não depende apenas desses dois profissionais, no entanto, temos outros personagens envolvidos, como: estudantes da turma, gestão escolar, família/comunidade escolar e para que se tenha sucesso, todos precisam almejar os mesmos objetivos, o de alcançar a escolarização e a aprendizagem para todos.

As práticas desenvolvidas entre as professoras de ensino comum e educação especial nos apontam alguns desafios e possibilidades para efetivação do ensino colaborativo.

Discorrendo sobre os desafios, destacamos os primeiros movimentos para que colocássemos em prática o ensino colaborativo, no que tange à fragilidade de condições de produção de práticas, ou seja, o tempo para a realização do ensino colaborativo em sala de aula comum. Foi necessário primeiramente uma conversa com a gestão escolar, para a apresentação da proposta da pesquisa. Neste dia, foi destacada a necessidade da professora de educação especial estar presente em sala de aula comum, visando a realização de um trabalho em articulação entre educação especial e ensino comum. Foi apresentado à equipe da gestão escolar em uma conversa informal, a produção do conhecimento no que se refere ao ensino colaborativo, e a necessária parceria entre os professores do ensino comum e de educação especial, em um mesmo espaço formativo, fortalecendo um “trabalho em parceria” que pode ser uma alternativa para a escolarização dos alunos PAEE (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.34).

Nesse sentido, era necessário o apoio da gestão escolar para que a professora de educação especial pudesse estar em sala de aula comum, assim, a gestão nos proporcionou dois turnos semanais para que a professora de educação especial pudesse estar presente em sala de aula. O terceiro turno de trabalho coletivo é destinado ao planejamento em parceria das duas professoras.

No início do desenvolvimento das práticas colaborativas, esse planejamento não estava sendo realizado de forma conjunta. Nos outros dois dias da semana, pelo turno da manhã, ficaram para a professora de educação especial realizar seus atendimentos nas sala de recursos multifuncionais, avaliações dos novos estudantes, entrevistas com familiares e trabalho articulado com outros professores. Cabe salientar, que no ano de 2022 a professora de educação especial, possuía 40 horas semanais de trabalho na “Escola Asas”, já no ano de 2023, devido a algumas alterações, a mesma necessitou reorganizar seus horários para estar 20 horas, atendendo os anos finais do ensino fundamental, que hoje encontra-se em outro prédio externo a escola. É importante destacar que, apesar de continuar sendo a mesma “Escola Asas”, o espaço físico é outro, o que exige a presença da professora neste outro ambiente, no turno da tarde.

Nesse sentido, a presença da professora de educação especial se fez em duas manhãs em sala de aula comum, realizando o ensino colaborativo, e desenvolvendo as práticas pedagógicas pensadas para a turma. Porém, considera-se que, entre um dos desafios para o desenvolvimento do ensino colaborativo, a impossibilidade da professora de educação especial ter mais horas disponíveis durante a semana. E mesmo com apenas dois dias da semana previstos para a realização do ensino colaborativo, em alguns momentos, a professora de educação especial precisava atender outras demandas referentes à escolarização dos demais estudantes público-alvo da educação especial matriculados em outras turmas da escola.

Situações dessa natureza estão registradas no diário de campo da professora de educação especial. “Hoje foi necessário me ausentar do 1º ano para acompanhar a turma do Pré B no passeio, assim ficamos com apenas um dia de prática colaborativa em sala de aula nesta semana” (Diário de campo, professora de educação especial, 07/05/23) e “o planejamento foi todo pensado articuladamente entre nós, considerando as demandas dos estudantes e o Documento Orientador Curricular do município, porém não foi possível permanecer na sala, em função de uma demanda com a gestão escolar” (Diário de campo, professora de educação especial, 21/06/23). Apesar de o ensino colaborativo prever a presença do professor de educação especial trabalhando efetivamente com o professor regente, a ponto de se configurar também como uma referência de professor para a turma, compreende-se que a realidade profissional atual não permite que seja efetivada tal presença em tempo integral.

No que se refere à organização do tempo para o planejamento, diante de avaliações realizadas pelas duas professoras, sobre o andamento das práticas colaborativas, percebeu-se a necessidade de um realinhamento conjunto em um mesmo espaço e tempo, pois o planejamento realizado pelo Google Drive não estava sendo satisfatório, “precisamos planejar juntas de forma presencial ou em sala online, é preciso fortalecer e articular melhor nossas práticas” (Diário de campo, professora de ensino comum, 05/05/23).

Foi visível para ambas as professoras a necessidade do momento do planejamento em conjunto, então, as professoras conversaram com a gestão escolar e a professora de educação especial, solicitou a alteração do dia de seu planejamento. A partir de então, nas terças-feiras, as professoras se organizaram e começaram a

planejar juntas, “o planejamento em conjunto é tão importante quanto a reflexão e o debate o que funcionou, ou não, durante a atividade” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.52).

É possível verificar no relato da professora de educação especial o que sentiu no primeiro dia que nos reunimos juntas para realizar o planejamento do ensino colaborativo.

Na minha percepção, esse foi o primeiro planejamento colaborativo sistemático, ou seja, que não foi baseado em olhar o drive ou em conversas informais na escola. No nosso primeiro encontro combinamos onde seriam elaborados os planejamentos colaborativos, num arquivo que constam os dados da turma, os nossos objetivos, as atividades propostas, a metodologia, os recursos utilizados e as estratégias e recursos de acessibilidade utilizados com os estudantes público-alvo da educação especial. Confesso que, neste primeiro encontro, passei um pouco de trabalho, considerando que ainda tinha muito presente a ideia de que se tratava da turma da professora de sala comum e tive dificuldade em me incluir, para além de colaboradora e de sugestões no que a professora pensava, e sim como responsável também pela turma. Demoramos em torno de 1 hora e meia para pensar e planejar para uma ou duas aulas, penso que os próximos fluirão melhor (Diário de Campo - professora de educação especial, 14/06/2023).

Tais relatos sobre a organização do tempo para avaliar e planejar as práticas são importantes na proposição do ensino colaborativo, de modo a fortalecer a proposta e as relações de pertencimento da professora de educação especial, que demonstra possuir inicialmente dificuldade de incluir-se como professora da turma. No entanto, enquanto pesquisadora, entende-se não ser uma tarefa fácil, porém fomos avançando cotidianamente nas questões evidenciadas, melhorando nosso engajamento, tornado flexível o trabalho em conjunto, “para que os dois professores possam expor suas ideias e partilhar conhecimentos e experiências, sem que se estabeleça um campo de disputa em sala de aula, e sim de respeito em relação aos saberes que cada um possui” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p.55).

A professora de educação especial destaca que é possível perceber a diferença na dinâmica da aula, numa perspectiva de ensino colaborativo, “quando planejamos juntas, me sinto mais parte da turma, responsável também pela aprendizagem de todos” (Diário de campo da professora de educação especial, 03/07/2023).

A turma do 1º ano em se tratando de uma turma integral, tem como professores regentes, dois pedagogos, no caso, a docência da professora pesquisadora no turno

da manhã e outro professor no turno da tarde. Compreende-se que seria importante a participação do colega na pesquisa, mas não houve condições para que isso acontecesse. Um dos fatores que impossibilitou foi a carga horária do colega, que divide suas 40 horas em educação infantil (manhã) e 1º ano, ensino fundamental (tarde), o que impossibilitou a participação do mesmo no planejamento colaborativo realizado pelas professoras, nas terças pelas manhãs, pois no turno da manhã, o professor atende a educação infantil, modalidade de ensino que não possui horatividade, a qual destina-se ao planejamento, devido à educação infantil não ter esse direito garantido.

Outro fator importante é que a professora de educação especial, não encontrase presente na “Escola Asas”, na parte da tarde, pois atende os anos finais do ensino fundamental em outro prédio físico. Nesse sentido, não poderia estar em sala de aula comum com o professor do turno vespertino.

Destaca-se ainda, a dificuldade encontrada no percurso da pesquisa sobre a escolarização da estudante “Sol”, durante o turno integral. Logo, no início do ano letivo, enquanto todos os estudantes frequentavam as aulas das 8h às 17h, a estudante frequentava apenas três manhãs, devido há alguns atendimentos como: fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia que conforme suas limitações, são necessárias e eram oferecidas no mesmo turno. Esse óbice foi contornado pela professora de educação especial, conversando com a mãe da estudante e os profissionais envolvidos nos atendimentos, assim os horários foram ajustados para o turno da tarde e fora do horário escolar.

No que se refere ao turno da tarde, a aluna "Sol" frequentou apenas alguns dias por não ter monitor escolar para auxiliá-la nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Esta situação vivenciada por "Sol" evidencia a condição de muitos outros estudantes na rede que tiveram seus horários reduzidos devido à falta de profissionais e caracteriza a luta constante e coletiva das escolas para a garantia dessas condições.

Com relação a questão do monitor escolar, conseguimos desconstruir algumas práticas, como podemos verificar na fala da professora de educação especial “por mais que se tenha um monitor na sala, a forma como esse monitor funciona dentro da sala onde a gente tem uma perspectiva de ensino colaborativo, é muito diferente”

(professora de educação especial, 2023). Esse movimento reflexivo também é evidenciado na fala abaixo:

É impressionante, quando lembro no início do ano, a primeira monitora que a estudante teve...ela chegou na sala, pegou a cadeirinha dela e sentou do lado da aluna. E aí a gente conversou com ela, explicou: “Não fique tão perto da estudante, ela vai precisar de você apenas em determinados momentos”, e então nos aproximamos da estudante (Entrevista - Professora de educação especial, 2023).

Nesse contexto, algumas práticas já enraizadas no contexto escolar, podem ser desconstruídas e experimentadas de outras maneiras, como fizemos no que se refere às atribuições do monitor escolar, para viabilizar a estudante outras possibilidades de interações e a construção de outras referências que envolvem os professoras e os colegas. Cabe sinalizar que, em muitos momentos quando as duas professoras estavam em sala de aula comum, a monitora da estudante “Sol” foi auxiliar outras turmas. Considera-se importante destacar que, o estudante “Céu” não possuía monitor escolar.

Nessa perspectiva, a importância da ação dos monitores escolares são reconhecidas, porém num contexto de ensino colaborativo, defende-se uma presença menos sistemática e dependente circunscrita no cuidado na hora do recreio, na hora da higienização, no horário das alimentações, na locomoção entre um espaço e outro.

Outro aspecto que apresenta significativos desafios à realização do ensino colaborativo no âmbito das redes de ensino refere-se à formação de professores para a proposição e realização dessas práticas. Sabemos que a Lei nº 6.001 estabelece o PME, e tem como meta a universalização para a população de 4 a 17 anos, público-alvo da educação especial, pela via do acesso à Educação Básica, ensino colaborativo e ao atendimento educacional especializado, garantindo atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destes alunos (SANTA MARIA, 2015). Sendo assim, considera-se relevante e de extrema importância que se tenha mais formações destinadas aos professores com o foco no ensino colaborativo, sustentando a efetivação de práticas colaborativas no âmbito escolar.

Ao mesmo tempo que precisamos de mais formações, também precisamos de investimentos e que as redes de ensino compreendam a importância do ensino colaborativo, não priorizando apenas o AEE, mas dando ênfase ao trabalho

colaborativo dentro das escolas. Para isso, é primordial priorizar mais carga horária para o professor de educação especial, pois os recursos humanos são fundamentais para que esta prática se concretize dentro dos espaços escolares.

Apesar dos desafios apontados na parceria entre os professores de ensino comum e educação especial, o ensino colaborativo nos trouxe muitas possibilidades de pensar uma nova forma de oportunizar a aprendizagem aos estudantes que vão de encontro com os princípios de uma escola para todos.

Dentre as possibilidades destaca-se o apoio da gestão escolar, que sem este suporte a experiência não teria acontecido. A gestão escolar tem papel fundamental no desenvolvimento de práticas pensadas a partir do ensino colaborativo.

Segundo, Capellini e Zerbato (2019, p. 59) um dos elementos para o sucesso do ensino colaborativo é ter uma gestão que “saiba ouvir e que esteja aberta”, que possibilite a efetivação de condições favoráveis à inclusão. Cabe destacar, que a gestão da escola criou espaço para que o ensino colaborativo se desenvolvesse dentro das suas possibilidades.

Na fala da professora de educação especial, também podemos verificar sua compreensão e visão da gestão da escola, *locus* da pesquisa.

Eu acho que a gente tem muitos ganhos com uma gestão que é muito receptiva, para qualquer proposta que seja de ensino democrático, e isso inclui as práticas inclusivas, no âmbito da Educação Especial. Quando propomos coisas que beneficiem os estudantes, a gestão aceita, ela abraça, ela apoia, ela está junto. Os alunos são da escola, ela apoia os professores e apoia a Educação Especial (Entrevista - Professora de educação especial, 2023).

A gestão escolar confiou, estimulou e apoiou a pesquisa. Contudo, acredita-se que para que pudéssemos desenvolver um trabalho mais significativo e potente, precisaríamos de um tempo maior juntas, porém devido à grande demanda da professora de educação especial, isso ainda não é viável para a mantenedora do município. Neste sentido, é visível uma fragilidade de investimentos em políticas públicas que priorizem o ensino colaborativo, tornando-o possível e consistente no âmbito escolar.

Além do apoio da gestão da escola, outro fator que possibilitou a experiência, foi o desejo e a aposta das professoras da sala de aula comum e educação especial

em realizar as práticas pedagógicas com a proposição do ensino colaborativo. Para o trabalho em colaboração, além da vontade de realizá-lo, outros fatores estão diretamente relacionados: flexibilidade com suas rotinas e em suas formas de ensinar; compatibilidade de pensamentos, habilidade de comunicação e tomada de decisões conjuntas, em relação aos assuntos relacionados à aprendizagem dos estudantes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Enquanto pesquisadora e participante da pesquisa, percebi que conforme a pesquisa acontecia, fomos aperfeiçoando nossas práticas pedagógicas, produzindo um vínculo profissional de respeito e valorização dos conhecimentos pedagógicos de ambas as professoras, com proatividade e desejo verdadeiro de fazer as coisas acontecerem.

Lago (2014), salienta que o processo da construção de parcerias entre os professores demanda de um intervalo significativo de tempo para que a relação de confiança seja estabelecida, ao mesmo tempo que se aperfeiçoam os saberes e fazeres referentes ao ensino colaborativo.

Compreendendo o desejo de inovar as práticas pedagógicas e arriscar-se no ensino colaborativo, tendo o mesmo objetivo comum, a aprendizagem e o acesso ao currículo escolar a todos, a pesquisa fomentou novas experiências na vida profissional das professoras, potencializando a formação docente. A fala da professora de educação especial evidencia as contribuições para sua formação.

A nossa prática contribuiu em minha formação no sentido que foi a primeira vez que eu consegui efetivamente chegar mais próximo do ensino colaborativo, fazendo um planejamento articulado e construindo um planejamento junto com o professor de sala de aula comum, executando e avaliando os resultados. Então, nesse sentido contribuiu positivamente, pois posso dizer que vivi uma experiência de ensino colaborativo, com planejamento, execução e avaliação. E hoje consigo ver os efeitos de conhecer o aluno, a sua escolarização na sua integralidade, vivenciando os alunos na turma de sala de aula comum (Entrevista - Professora de educação especial, 2023).

Na condição de professora de ensino comum, sinalizo que o ensino colaborativo agregou nossos conhecimentos, construindo assim novas aprendizagens docentes, sustentando o ensino colaborativo e enriquecendo as práticas pedagógicas.

Dando continuidade às questões de possibilidades frente ao ensino

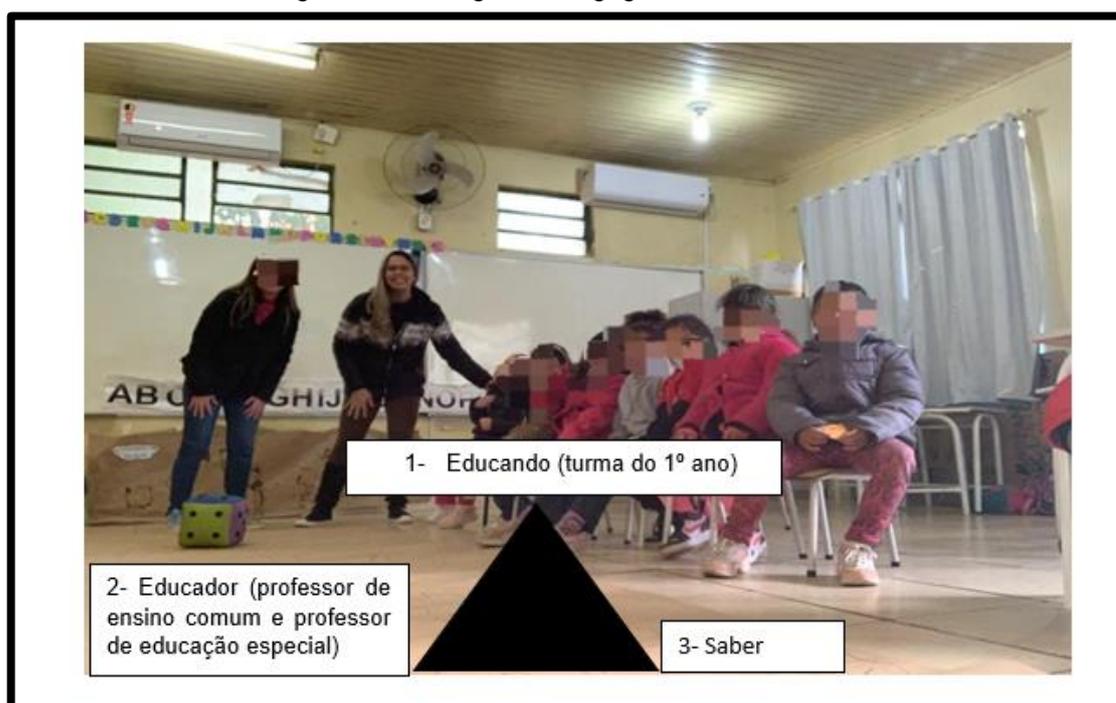
colaborativo, destaco a habilidade que fomos adquirindo com o decorrer da pesquisa com relação ao planejamento no desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes e atraentes, que estivessem relacionadas ao interesse dos estudantes, provocando estímulos e desejo de aprender.

Segundo Meirieu (1998), o papel do educador é ser um formador que cria estímulos, proporcionando assim novas aprendizagens. O autor também destaca que as práticas pedagógicas são momentos em que acontecem as interações entre os sujeitos envolvidos no processo de aprender e o objeto a ser conhecido, formando assim o triângulo pedagógico educando, saber e educador.

Portanto, no planejamento das ações se intencionou gerir as práticas pedagógicas em movimentos interativos, a partir dos diversos conhecimentos prévios, dos diferentes interesses dos estudantes e das distintas maneiras de aprender, articulando as três pontas do triângulo, entendendo a relevância destas como fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para a aprendizagem significativa.

Na fotografia abaixo, apresenta-se um redimensionamento do triângulo pedagógico a partir do desenvolvimento do ensino colaborativo.

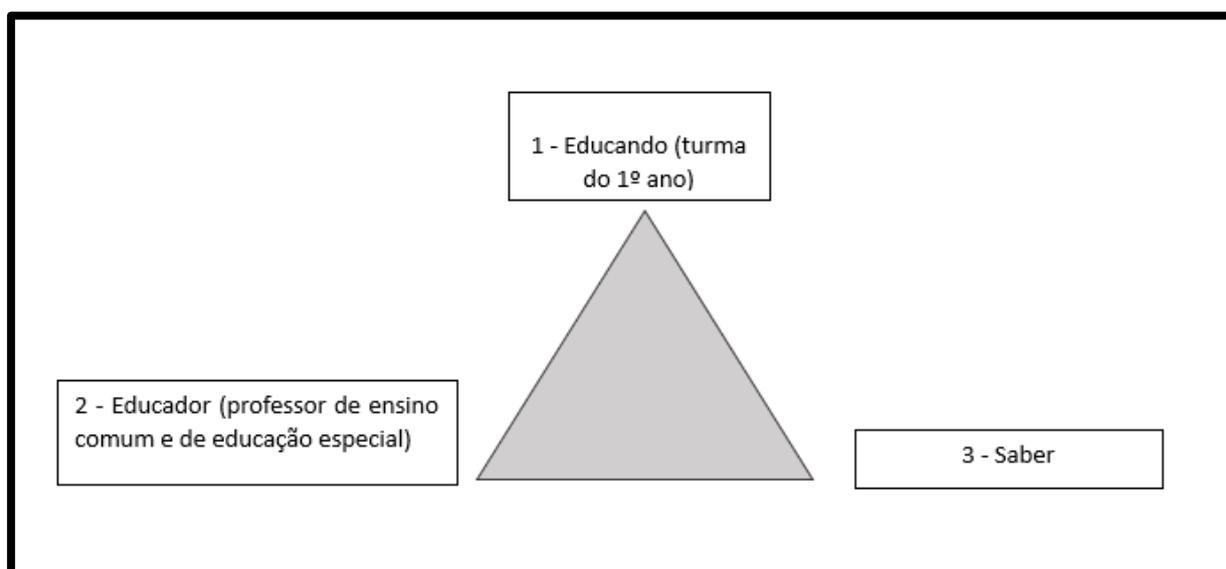
Figura 19 - Triângulo Pedagógico redimensionado.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base no triângulo pedagógico de Meirieu (1998).

Descrição da figura 19 - Na figura dezenove aparece a imagem das professoras de ensino comum e educação especial e os estudantes da turma sentados em suas cadeiras, dispostos de forma horizontal. A imagem refere-se à atividade realizada “Trilha alfabética”, como recurso foi utilizado uma trilha com as letras do alfabeto, feita no papel pardo e um dado de tecido. Nessa proposta, os estudantes deveriam jogar o dado e a partir do número apresentado, deveriam procurar na trilha a letra correspondente. Logo, deveriam falar palavras que iniciam com a letra destacada. Também, aparece na fotografia um triângulo, que em cada um dos vértices traz a seguinte escrita: vértice um - educando (turma do primeiro ano), vértice dois- educador (professor de ensino comum e professor de educação especial) e vértice três - saber.

Figura 20 - Triângulo pedagógico com base no ensino colaborativo.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, com base no triângulo pedagógico de Meirieu (1998).

Descrição da figura 20 - Na figura vinte, aparece um triângulo e em cada um de seus vértices tem escrito: vértice um - educando (turma do primeiro ano), vértice dois- educador (professor de ensino comum e professor de educação especial) e vértice três - saber.

Como podemos verificar que com base em Meirieu (1998) e diante da experiência vivida, no vértice 1 do triângulo, o educando, compreende a turma do 1º ano. No vértice 2, o educador, neste caso foram dois professores, que desenvolvem e instigam juntos os saberes dos educandos. No vértice 3, o saber é o objeto do conhecimento trabalhado, as metodologias utilizadas para mediar a aprendizagem. Nessa relação educando/saber/educador foram constituídas as práticas pedagógicas que fundamentaram a pesquisa, tendo como base as experiências do ensino colaborativo.

O ensino colaborativo trouxe muitas aprendizagens no que se refere às práticas

pedagógicas considerando a dimensão do compartilhamento com a professora de educação especial, ressignificando, ampliando e qualificando significativamente as experiências vivenciadas no contexto escolar. Foi uma ampliação de experiências significativas tanto para as professoras como para os alunos, conforme a fala da professora de educação especial.

A garantia de participação em todas as experiências escolares, a garantia de acesso ao currículo, a garantia do direito da criança estar em sala de aula comum participando. O principal do ensino colaborativo é a gente conseguir pensar na diversidade de práticas e a Educação Especial e o ensino comum, juntos, conseguem pensar mais nisso, de forma mais diversificada. E com um olhar de aposta em todos os estudantes (Entrevista - Professora de educação especial, 2023).

É difícil pontuar a partir desta categoria, quantos foram os desafios, pois sabemos que a educação é constituída de entraves, mas sempre que eles surgiram, na medida do possível, tentou-se solucioná-los a partir de muita reflexão.

Acredita-se que o ensino colaborativo seja uma importante ferramenta para pensar a melhoria do ensino e da aprendizagem para todos os alunos. Nessa perspectiva, pensar no possível e vencer obstáculos que se impõe em nossa caminhada enquanto docentes, faz parte do processo que ocorre dentro dos contextos educacionais.

Não digo que tudo isso tenha sido fácil, não digo que não tenha enfrentado um pouco de dificuldade... nem que tenha me sentido mortificado muitas vezes, criticando-me por não ter sabido reagir... Digo simplesmente que compreendi um pouco melhor nessas situações vividas... (MEIRIEU, 2002, p.32).

Para tanto, a pesquisa nos evidencia que o ensino colaborativo não nos traz um modelo pronto e acabado, os estudos e orientações que se tem, nos auxilia muito, mas é no dia a dia, com os desafios e possibilidades em situações vivenciadas que vamos construindo algumas estratégias para o bom funcionamento do ensino colaborativo, constituindo escolas mais democráticas e inclusivas, que pautam suas práticas pedagógicas nas vivências e nas potências do ser humano.

Como forma de sistematizar a análise produzida, neste último eixo analítico, apresento os seguintes quadros:

Quadro 13 - Desafios do Ensino Colaborativo.

DESAFIOS DO ENSINO COLABORATIVO
Fragilidade de condições de produção de práticas, tempo para realização do ensino colaborativo;
Organização do tempo para o planejamento das professoras;
Atribuições e responsabilidades da professora de educação especial em sala de aula comum;
Professor de turno (vespertino) não participar da pesquisa;
Escolarização de tempo integral da estudante "Sol" público-alvo da educação especial;
Fragilidade na formação continuada da Rede sobre ensino colaborativo;
Falta de recursos humanos para realização do ensino colaborativo.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2023).

Descrição do quadro 13 - O quadro número treze está organizado em oito linhas. O quadro apresenta os desafios do ensino colaborativo.

Quadro 14 - Possibilidades do Ensino Colaborativo.

Possibilidades do Ensino Colaborativo
Apoio da gestão escolar;
O desejo e a aposta de ambas as professoras para realizar o ensino colaborativo;
Potencialização da formação docente;
Enriquecimento das práticas pedagógicas;
O envolvimento e as experiências de aprendizagens dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2023).

Descrição do quadro 14 - O quadro número quatorze está organizado em seis linhas. O quadro apresenta as possibilidades do ensino colaborativo.

6 PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

De acordo com a Portaria Normativa nº. 17 de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES estabelece que: “o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de educação profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”.

Nesse sentido, a partir da pesquisa intitulada “Desafios da inclusão na sala de aula comum: prática de ensino colaborativo em uma escola da rede municipal de Santa Maria”, que desenvolveu o ensino colaborativo em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, após o desenvolvimento de práticas colaborativas, elaborou-se como produto educacional desta pesquisa um *Ebook* intitulado: “INSPIRAÇÃO PARA O ENSINO COLABORATIVO”, produzido na proposição do ensino colaborativo, voltado aos professores, a fim de compartilhar algumas práticas pedagógicas, que possam inspirar outros professores a partir da experiência vivida. O *Ebook* será disponibilizado em formato digital por meio do link de acesso <https://heyzine.com/flip-book/4e0061eb26.html> pelo código QR.



Figura 21 - Capa do produto educacional.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Descrição da figura 21 - A figura vinte e um, refere-se à capa do produto educacional. No centro da capa, aparece o título do *Ebook*: "Inspiração para o ensino colaborativo". Mais acima estão o logo da universidade, do programa de pós-graduação e do grupo de pesquisa. Também, no centro encontramos uma fotografia da turma com as professoras de ensino comum e educação especial. E abaixo da fotografia temos os nomes, da pesquisadora e da professora orientadora.

7 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

Ao finalizarmos a pesquisa, **“Desafios da inclusão na sala de aula comum: prática de ensino colaborativo em uma escola da rede municipal de Santa Maria”**, inserida na linha de pesquisa LP2 - Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, chega-se a algumas reflexões, no entanto é importante ressaltar que o tema não se esgota com o término da pesquisa.

O estudo trouxe como questionamento: *De que forma as práticas pedagógicas construídas na proposição do ensino colaborativo contribuem para a aprendizagem dos estudantes e para os processos formativos dos professores?* Como forma de responder e compreender tal questionamento, o objetivo geral da pesquisa teve o intuito de desenvolver, descrever e analisar práticas de ensino colaborativo no âmbito de uma turma de 1º ano escolar do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Santa Maria. Como objetivos específicos pretendeu-se analisar as contribuições do ensino colaborativo para a aprendizagem escolar dos estudantes, para as práticas pedagógicas e para os processos formativos dos professores; identificar os desafios e as possibilidades de implementação do ensino colaborativo no contexto escolar e, por fim, produzir um *Ebook* de práticas colaborativas com as atividades vivenciadas na experiência do ensino colaborativo.

Com base nos objetivos a que se propôs a pesquisa, contemplaram-se quatro eixos analíticos, desdobrando-se na seguinte organização: 1) “Ensino colaborativo: efeitos nas práticas pedagógicas”; 2) “As experiências de aprendizagens dos estudantes diante das perspectivas do ensino colaborativo”; 3) “O processo formativo das professoras mediante a prática do ensino colaborativo”; e, 4) “Os desafios e as possibilidades do ensino colaborativo no contexto escolar”.

Por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas na proposição do ensino colaborativo, ou seja, realizadas pelas professoras de ensino comum e educação especial, buscou-se descrever como foram desenvolvidas e organizadas as práticas pedagógicas com base no ensino colaborativo, a fim de conhecer e analisar como foram pensados estes momentos de colaboração entre as professoras. Cabe destacar que a pesquisa foi desenvolvida durante o 1º e 2º trimestre do ano letivo de 2023,

porém após a finalização, considerou-se importante e significativo manter o ensino colaborativo até o final do ano letivo.

Com base na análise do primeiro eixo, “Ensino colaborativo: efeitos nas práticas pedagógicas”, foi possível perceber que alguns ajustes foram necessários na organização do planejamento em conjunto das professoras, que inicialmente se dava apenas por intermédio de Drive compartilhado com as propostas das atividades pedagógicas. Após algumas reflexões, ficou visível a necessidade do planejamento acontecer simultaneamente entre as professoras, pois só assim teríamos a possibilidade de contextualizar práticas pedagógicas mais articuladas e significativas para os estudantes.

Nesse sentido, o período destinado ao planejamento colaborativo demonstrou ser altamente promissor, pois permitiu uma reflexão das atividades pedagógicas desenvolvidas e possibilitou a criação de novas propostas, pautadas em uma pedagogia diferenciada, que reconhece a singularidade de cada estudante. Destaca-se a importância dos momentos síncronos para um melhor desenvolvimento do ensino colaborativo, pois o planejamento em conjunto possibilita o compartilhamento, as discussões de ideias e a avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas.

No que tange ao segundo eixo analítico: “As experiências de aprendizagens dos estudantes diante das perspectivas do ensino colaborativo”, faz-se pertinente destacar que o ensino colaborativo trouxe benefícios para a aprendizagem de todos os estudantes, de forma que puderam experimentar a presença de duas professoras em sala de aula comum, engajadas em desenvolver práticas pedagógicas que acolhesse as diferenças, priorizando a aprendizagem.

Com relação às práticas pedagógicas proporcionadas pelo ensino colaborativo, pela entrevista da professora de educação especial e pelos relatos nos diários de campo das professoras, foi notável o impacto positivo dessas propostas na aprendizagem de todos os estudantes. Elas permitiram a superação de desafios de acordo com os interesses individuais, resultando em um processo de construção de conhecimento contínuo e dinâmico. É importante ressaltar que, dentro das possibilidades das professoras e do ambiente escolar, sempre se buscou criar um ambiente de aprendizado estimulante, desafiador e significativo para os estudantes, com o objetivo de promover seu desenvolvimento integral como aprendizes ao longo de toda a vida.

A partir das reflexões analíticas do terceiro eixo: “O processo formativo das professoras mediante a prática do ensino colaborativo”, que verbera sobre processo formativo das professoras, considera-se que os benefícios decorrentes da formação docente foram profundamente significativos, uma vez que, por meio do ensino colaborativo, teve-se a oportunidade de vivenciar a experiência de coexistir em uma sala de aula comum, emergindo uma experiência que até então, ambas as professoras não tinham vivido. Nesse viés, a pesquisa nos permitiu ampliar nossos conhecimentos relacionados às diversas formas de aprendizado, abrangendo tanto os alunos público-alvo da educação especial quanto os demais estudantes da sala. Aprendemos a gerenciar a sala de aula, a lidar com conflitos entre os estudantes e a aprimorar nossas estratégias de ensino e aprendizagem, primando pela inclusão de todos os estudantes nas atividades. Além disso, compartilhamos os conhecimentos e recursos adquiridos em nossa formação, dividindo os saberes, com eficiência e responsabilidade.

Assim, a experiência da pesquisa se constituiu em momentos de muitos desafios, de aprendizado e enriquecimento profissional. Dessa forma, considera-se que os momentos, os quais foram possíveis o desenvolvimento do ensino colaborativo foi muito benéfico, tanto para as professoras, para os estudantes público-alvo da educação especial, quanto para todos os estudantes e para a escola como um todo, a qual tem vivenciado uma perspectiva democrática de ensino, valorizando e respeitando a escolarização de todas as crianças.

No que refere-se ao último eixo analítico “Os desafios e as possibilidades do ensino colaborativo no contexto escolar”, destaca-se que a experiência apresentou desafios, mas também possibilidades. Dentre os desafios, cabe destacar o tempo para realização do ensino colaborativo, se tivéssemos mais tempo juntas em sala de aula (professora de ensino comum e professora de educação especial), teríamos um resultado mais significativo. Outro desafio foi a organização do tempo para o planejamento das professoras, após a organização de um tempo para planejamento em conjunto, de forma síncrona, foi perceptível que as práticas pedagógicas tornaram-se mais potentes e interessantes para os estudantes. O tempo destinado para o planejamento, também permitiu um fortalecimento de vínculo e pertencimento da professora de educação especial com as propostas e com a turma.

Outra análise que foi possível realizar, quanto aos desafios, foi a de não conseguir incluir o professor do turno (vespertino) a participar da pesquisa, devido a questões de horários e hora-atividade. Um dos maiores entraves encontrados foi a escolarização de tempo integral da estudante público-alvo da educação especial, devido à falta de monitor escolar. É possível perceber a mobilização da instituição escolar quanto a este fato, a gestão buscou diariamente por vários meios a contratação deste profissional de apoio, mas cabe mencionar a dificuldade de encontrar pessoas para assumir a função devido à baixa remuneração.

Em resumo, os desafios encontrados durante o percurso da pesquisa nos movem a enfrentar os obstáculos com determinação, a fim de construir um espaço escolar mais equitativo e de aprendizagens mais eficazes. Logo, frente às possibilidades do ensino colaborativo, destaca-se o apoio da gestão escolar, que sempre incentivou a experiência e a pesquisa e oportunizou à professora de educação especial estar em sala de aula comum, tanto para planejamento quanto para o desenvolvimento do ensino colaborativo em sala de aula comum. Também, ressaltase o desejo e a aposta de ambas as professoras para realizar o ensino colaborativo, sem a vontade de ambas a pesquisa não aconteceria, pois é muito importante no ensino colaborativo o interesse em partilhar o espaço da sala de aula, bem como, seus conhecimentos.

Além disso, acrescenta-se que essa partilha de conhecimentos, da experiência na pesquisa do ensino colaborativo, potencializa a formação enquanto docentes, permitindo a ampliação de saberes, em relação ao ensino e a aprendizagem, de compartilhar os erros e acertos no âmbito da sala de aula. Conseqüentemente, enriquecendo as práticas pedagógicas e proporcionando um maior envolvimento e interesse dos estudantes nas aprendizagens.

Contudo, compreende-se que o ensino colaborativo não é uma tarefa fácil e requer muitas discussões no contexto educacional, pois a cultura escolar sempre priorizou uma prática pedagógica mais individualizada entre os professores de ensino comum e educação especial. Nesse sentido, o exercício da partilha e da colaboração trazem grandes desafios, exigindo a garantia de políticas públicas e de investimentos na formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, para o desenvolvimento de práticas colaborativas, articuladas e cooperativas. Percebe-se que as formações iniciais de professores, ainda são muito fragmentadas e discutem

pouco a colaboração e articulação do desenvolvimento de práticas pedagógicas. Na formação continuada, dependendo do local e do contexto, também esbarramos em ações pouco colaborativas, pois ainda estamos aprendendo sobre o ensino colaborativo e nem sempre as condições de trabalho e as políticas públicas são favoráveis para ações que despontam práticas pedagógicas mais inclusivas.

Neste sentido, defende-se a importância de pensar na presença de mais professores de educação especial nas escolas, refletindo a configuração do AEE, a fim de tornar o trabalho pedagógico entre professor de educação especial e professor de sala de aula comum, menos fragmentado, possibilitando o desenvolvimento ações articuladas e a efetivação de práticas pedagógicas realizadas na proposição do ensino colaborativo dentro dos espaços escolares.

Espera-se que o compartilhamento das experiências de ensino colaborativo realizado por meio desta pesquisa oportunize reflexões quanto às contribuições do ensino colaborativo para a aprendizagem dos estudantes e para a constituição de práticas pedagógicas potentes e comprometidas com o direito de aprender de todos. Desse modo, ao chegar ao fim deste estudo, considera-se importante dialogar com a mantenedora do município e com a instituição de ensino onde realizou-se a pesquisa, no intuito de divulgar e dialogar sobre a experiência realizada, mostrando os benefícios do ensino colaborativo, a fim de se efetivar esta prática em nossas escolas, pois acredita-se que o ensino comum é o lugar de direito para que aconteçam as relações de aprendizagens e os processos de escolarização de todas as crianças.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (PAULO FREIRE, 1992, p.58).

REFERÊNCIAS

ARGUELLES, Maria Elena.; HUGHES, Marie Tejero, SCHUMM, Jeanne Shay. **Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion**. Principal, Reston, 2000, v. 79, n.4, p.48-50.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136 · maio-ago. 2011 · ISSN 1980-5756. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/291048347_O_metodo_da_revisao_integrativa_nos_estudos_organizacionais/link/573a0d3208aea45ee83f7f90/dow. Acesso em: 16 ago. 2022

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Ministério da Educação**. LEI N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [Decreto nº 7611 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2011/07611.htm). Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.** Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12648-diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica#>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: [Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/resolucao/2009/004.htm). Acesso em: 15 de ago. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras proveniências. Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

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

CASTRO, Sabrina Fernandes; MENEZES; Eliana da Costa Pereira; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Iniciação à docência na educação especial. **Journal od Research in Special Education Needs.** v. 16., n. 1. p. 658-661, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HONNEF, Cláucia. **O trabalho docente articulado como concepção teórico prática para a educação especial.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial | Manancial - Repositório Digital da UFSM.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meirelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Editora Mediação: Porto Alegre, 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga e EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade.** Vitória-ES, 2014, v. 39, n. 3, pp. 771-788. Disponível em: 13. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica.indd (scielo.br). Acesso em: 25 Jul 2022.

JESUS, Denise Meyrelles de; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Implicações Éticas na Pesquisa-Ação. In: LOPES, Kleber et al. (Org.). **Ética e Reverberações do Fazer.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos. **Revista Eletrônica de Educação,** Sant Maria-RS, v. 13, n. 1, p. 278-290, jan./abr., 2019. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/330188848> O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas avaliando efeitos School management interfaces collaborative teaching and the management of pedagogical practices.
Acesso em: 29 de ago. 2022.

LAGO, Danúzia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 2014. 270f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MARTINELLI, Josemaris. Aparecida., & VITALIANO, Célia. Regina. (2018). **Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de Educação especial e professores da classe comum.** *Perspectiva*, 36(3), 1031-1051. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p1031>. Acesso em: 29 de ago. 2022.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como?** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

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

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

MENDES, Enicéia Gonçalves; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, São Paulo, v..2, n. 4, jul/dez, 2007. p.113-128.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300006 & lng= pt\ nrm=iso. Acesso: em 29 ago. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar:** Unindo esforços entre Educação Comum e Especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Inclusão escolar e a formação do professor para o ensino colaborativo ou co-ensino no Brasil. In: SADAO, O.; BRAGA, T. M. S.; CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (Orgs.). **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. 1ed. Alcalá de Henares-Madri-Espanha: Universidad de Alcalá, 2014, p. 35-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MONCEAU, Gilles. Transformar as Práticas para Conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012.

RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. ROSA. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA MARIA. **Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015**. Estabelece o Plano Municipal de Ensino e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Santa Maria: Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa, 2015.

SILVA, Rossicleide Santos. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. Nº de folhas. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos São Carlos: EdUFSCar, 2018. Disponível em: [Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense \(ufscar.br\)](#). Acesso em: 20 ago. 2022.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo, 2005, v. 31, n. 3, pp. 443-466. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Epub 17 Abr 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 11 set. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca/Espanha, 1994.

SILVA, Rossicleide Santos da; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e4147009, 2021. DOI: 10.14244/198271994147. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4147>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUSA e Castro Noya Pinto; Paula de Fernandes Fantacini; Renata Andrea. **Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão**. Research, Society and Development. 2018;7(3):e573146. ISSN: 2525-3409. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560659010009>. Acesso em: 29 ago. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

ANEXOS**ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL
CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA
PESQUISA

Santa Maria, 1º de março de 2023.

À Senhora Diretora

Eu, Lisania Barbosa Zambeli, responsável principal pelo projeto de pesquisa o qual pertence ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), venho através deste solicitar sua autorização para realizar o trabalho de pesquisa sob o título **“DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA COMUM: PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA”**, com o objetivo de: Desenvolver, descrever e analisar práticas de ensino colaborativo no âmbito de uma turma de 1º ano escolar do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria. O estudo será realizado em uma turma de alunos dos anos iniciais, onde as professoras do ensino comum e educação especial irão desenvolver uma experiência de ensino colaborativo. Esta pesquisa tem a orientação da professora Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi. A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa e obteve parecer de aprovação, sendo número do parecer: 6.048.303.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento. Tel. (55) 996561667. E-mail: zambelilisania5@gmail.com / (pesquisador)/ (55) 3220-8000/ ppgeducacao@ufsm.br (secretaria da Instituição)

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Principal

Lisania Barbosa Zambeli

RG - 7059954912

Assinatura do Orientador da Pesquisa

Fabiane Romano de Souza Bridi

RG - 9059050774

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela _____, autorizo a realização do estudo **“DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA COMUM: PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA”**, a ser conduzida pelas pesquisadoras Lisania Barbosa Zambeli (orientanda) e Fabiane Romano de Souza Bridi (orientadora).

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, _____ de _____ de 2023

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA COMUM: PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA”

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bride (orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 996561667

Local da coleta de dados: Escola da Rede Municipal de Santa Maria

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de propostas desenvolvidas de acordo com o ensino colaborativo, vivenciados pela professora de ensino comum e de educação especial. O projeto tem como objetivo geral: desenvolver, descrever e analisar práticas de ensino colaborativo no âmbito de uma turma de 1º ano escolar do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria. E como objetivos específicos: analisar as contribuições do ensino colaborativo para a aprendizagem escolar dos estudantes, para as práticas pedagógicas e para os processos formativos dos professores; Identificar os desafios e as possibilidades de implementação do ensino colaborativo no contexto escolar e produzir um guia de práticas colaborativas com as atividades vivenciadas na experiência do ensino colaborativo.

A produção dos dados ocorrerá no 1º e 2º trimestre do ano letivo de 2023, na turma onde serei regente, através do planejamento, aplicação e avaliação das práticas pedagógicas, evidenciando o ensino colaborativo, juntamente com a professora de educação especial da instituição. Os participantes serão convidados a participar da pesquisa e será explicitado os mesmos os objetivos do projeto e suas contribuições para área de pesquisa. 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, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Fabiane Romano de Souza Bridi. Após este período os dados serão destruídos. A presente pesquisa foi submetida ao CEP e obteve parecer de aprovação, sendo número do parecer: 6.048.303.

Santa Maria, 20 de abril de 2023.

.....

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: **“DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA COMUM: PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA”**

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bridi e Lisania Barbosa Zambeli.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8010. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escola ligada a Rede Municipal de Ensino do município de Santa Maria.

Eu Fabiane Romano de Souza Bridi e Lisania Barbosa Zambeli, responsáveis pela pesquisa **“DESAFIOS DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA COMUM: PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA”** o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Desenvolver, descrever e analisar práticas de ensino colaborativo no âmbito de uma turma de 1º ano escolar do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria e como objetivos específicos: analisar as contribuições do ensino colaborativo para a aprendizagem escolar dos estudantes, para as práticas pedagógicas e para os processos formativos dos professores; Identificar os desafios e as possibilidades de implementação do ensino colaborativo no contexto escolar e produzir um guia de práticas colaborativas com as atividades vivenciadas na experiência do ensino colaborativo.

Pretende através do Ensino Colaborativo, um trabalho de parceria entre professor de ensino comum e professor de educação especial, desenvolvendo práticas pedagógicas que proporcionem a inclusão e aprendizagem de todos os

estudantes, pois acreditamos que a referida pesquisa seja importante para a enriquecimento e o sucesso do trabalho em colaboração.

O estudo será realizado entre as professoras do ensino comum e educação especial, com uma turma de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

A pesquisa se dará a partir de práticas pedagógicas baseadas no ensino colaborativo, onde serão planejadas, aplicadas e avaliadas entre as professoras de sala de aula comum e educação especial.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: os riscos podem ser de possíveis constrangimentos durante a realização da entrevista com a educadora especial. Caso, sinta-se desconfortável, você poderá solicitar que a mesma seja interrompida e terá o direito de pedir que as informações não constem na pesquisa. Será preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa e todos os dados ditos por você até o momento lhe serão devolvidos. Os benefícios que esperamos com a pesquisa é a compreensão e potencialização das práticas pedagógicas alicerçadas no ensino colaborativo, com o objetivo de demonstrar que as práticas colaborativas contribuem significativamente com o ensino e a aprendizagem, não apenas dos alunos público-alvo da educação especial, bem como de todos os estudantes.

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.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada inicialmente pela pesquisadora, que segundo o aporte teórico orientará sobre suas dúvidas ou problemas que possam ter sido ocasionados pela pesquisa e poderá por meio de encaminhamento e acompanhamento de um psicólogo da Instituição, que visará esclarecer e minimizar tais conflitos.

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. A pesquisa seguirá todas as diretrizes e normas regulamentadoras pela instituição

pesquisada e, ainda, atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos na Resolução de nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

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

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização para a professora participante da pesquisa

Eu, _____, 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 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 em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, _____ de _____ de 2023.

Autorização do responsável pelo estudante participante da pesquisa

Eu, _____, responsável pelo estudante _____, 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 que a participação do estudante 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, das práticas pedagógicas aos quais os estudantes serão submetidos. Diante do exposto e de espontânea vontade, autorizo o estudante mencionado acima a participar da pesquisa. Assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do responsável pelo estudante participante da pesquisa

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, _____ de _____ de 2023.

ANEXO E - MODELO DE SUGESTÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

DADOS PRELIMINARES SOBRE SEU CARGO, SUAS ATRIBUIÇÕES E ENTENDIMENTOS SOBRE O TEMA DE PESQUISA.

Nome completo:

Fale sobre sua formação:

Qual é o seu cargo na escola?

E neste cargo especificamente, você está há quanto tempo?

Quais são suas atribuições neste cargo?

Por que você ingressou na área da Educação Especial?

Há quanto tempo você atua na escola?

Descreva, em poucas palavras, como é sua rotina de trabalho.

Qual sua visão de mundo, de homem e das práticas inclusivas realizadas nos contextos escolares em geral?

Como você percebe o processo de inclusão escolar na sua escola?

Você acredita que deve existir um trabalho de colaboração entre o educador especial e o professor da sala comum? Na sua opinião, como deveria ser?

O que você entende por Ensino Colaborativo?

Você acredita que atua na linha do ensino colaborativo? () SIM () NÃO

Por quê? Caso atue, dê exemplos.

Você acredita que o ensino colaborativo é uma forma válida para se trabalhar com alunos com público-alvo da educação especial? () SIM () NÃO

Por quê?

Como você descreve seu relacionamento profissional com a professora da sala de aula comum?

Descreva como foi no início do ensino colaborativo e o que vem melhorando com a prática diária.

Qual a relevância do ensino colaborativo para os estudantes da turma?

Diante das práticas pedagógicas baseadas no ensino colaborativo, fale sobre os desafios e as possibilidades para se desenvolver o trabalho em colaboração.

Em que o ensino colaborativo contribuiu na sua formação docente?

ANEXO F - ROTEIRO PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO COLABORATIVO

Escola:
Professor do ensino comum:
Professor de educação especial:
Ano: Turma: Turno:
Assunto:
Data da atividade:
Atividades propostas:
Objetivos das atividades:
Materiais necessários:
Encaminhamentos das atividades:
Responsabilidades instrucionais no desenvolvimento das atividades:
Intervenções necessárias:
O que precisa ser redimensionado:
De que acomodações e adaptações o(s) aluno(s) necessitam:

Adaptado de RABELO, L.C.C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012.

ANEXO G - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA O DIÁRIO DE CAMPO

Escola:
Professores:
Turma:
Dia:
Horário das atividades:
Quantidade de alunos:
Atividades propostas:
Recursos utilizados:
Análise de como se deu a parceria entre os professores (houve planejamento colaborativo das atividades? O que poderia ter sido diferente?)
Avaliação das práticas colaborativas (Os objetivos de aprendizagem foram alcançados? Que modificações no planejamento precisam ser feitas? O que precisa ser melhorado nas intervenções didáticas?)

Anexo criado pela própria pesquisadora (2023).