



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN– IFRN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

NADJA DANIELLA OLIVEIRA

**O ENSINO COLABORATIVO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO EM CARAÚBAS/RN**

MOSSORÓ-RN
2025

NADJA DANIELLA OLIVEIRA

**O ENSINO COLABORATIVO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO EM CARAÚBAS/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para obtenção do título de mestra.

Área de concentração: Ensino na escola pública

Linha de Pesquisa: Ensino: narrativas, discursos e memórias

Orientadora: Profa. Dra. Simone Maria da Rocha

Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes

MOSSORÓ-RN
2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

O48e OLIVEIRA, Nadjá Daniella .
O ENSINO COLABORATIVO E A PRÁTICA DE
PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM
CARAÚBAS/RN / Nadjá Daniella OLIVEIRA. - 2025.
92 f. : il.

Orientador: Simone Maria da ROCHA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Ensino (POSENSINO), 2025.

1. Ensino Colaborativo. . 2. Práticas
Pedagógicas. . 3. Ensino no AEE.. I. ROCHA, Simone
Maria da , orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

NADJA DANIELLA OLIVEIRA

**O ENSINO COLABORATIVO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO EM CARAÚBAS/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para obtenção do título de mestra.

Dissertação apresentada e aprovada em: 18/06/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Simone Maria da Rocha
Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFERSA
Orientadora

Professor Dr. Marcelo Bezerra de Moraes
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Coorientador

Prof.^a Dra. Maria Margarita Villegas
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Examinadora interna

Prof.^a Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinadora Externa

Ao meu estimado filho, N colas de Oliveira Clementino, minha fonte de
motivação diária, a quem dedico todo o meu amor e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a “Deus,” pelo dom da vida, por ser minha força e esperança nos dias mais desafiadores. Pela fé que me habita e por todas as bênçãos concedidas diariamente.

Ao meu estimado filho, Nicolas de Oliveira Clementino, minha maior fonte de motivação, força e resiliência. Ele que me apresentou o amor mais genuíno e que me ensina todo os dias ser uma pessoa melhor.

Ao meu esposo, Atelson Clementino, por me apoiar nessa trajetória e ter sido amparo nos dias mais difíceis. Sua escuta ativa, abraço e incentivo foram fundamentais.

Aos meus queridos pais, Ismaelita Maria de Oliveira e José Francisco de Oliveira, pelo amor incondicional, por serem apoio constante na minha caminhada. E pelos melhores presentes que poderiam me dar: amor, presença e educação.

Ao meu amado irmão Nadson Daniel de Oliveira, pelo seu afeto e por está sempre disposto a me ajudar.

Aos meus familiares, em especial Odelândia e Odeany, sou grata pelo afeto e pelo apoio dedicados a mim e ao meu filho.

À minha querida psicóloga Nivânia, que foi fundamental ao longo desse processo especialmente nos momentos mais desafiadores. Com sua sensibilidade e escuta acolhedora, ajudou-me a olhar para dentro de mim mesma, a extrair forças, despertar meu potencial criativo e cultivar a resiliência diante dos imprevistos.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Simone Maria da Rocha, pelas orientações e sensibilidade. Sempre com uma forma singular de nos acolher e tranquilizar, algumas frases ficaram registradas em minha memória: “Não se preocupe”, “fique tranquila”, “vai dar certo”. Gratidão por acreditar no meu potencial e me incentivar sempre.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes, pela sua empatia, disponibilidade, colaboração e, especialmente, pela maneira única com que me acolheu.

Agradeço ao grupo de pesquisa GEPNAE pelas valiosas partilhas de conhecimento e pelos momentos de aprendizagem coletiva. Expresso minha gratidão, em especial, a Igo Delanio e Cintia Talita que contribuíram de forma significativa ao longo desta trajetória acadêmica.

Também estendo meus agradecimentos ao grupo de estudos coordenado pelo meu coorientador, que me acolheu com generosidade e com quem compartilhei momentos singulares de construção de saberes e reflexões. Agradeço, em especial, à Sabrina e à Rosângela, pela amizade cultivada, pelo incentivo e por todas as vezes em que colaboraram comigo com tanta gentileza.

Agradeço a todos que integram o Posensino, esse programa tão significativo, que contribuiu imensamente para a minha formação. Em especial, agradeço aos professores que ministraram as disciplinas que cursei, cada um, à sua maneira, colaborou de forma única e fez diferença na minha trajetória.

Às componentes da banca, Prof.^a Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares e Prof.^a Dra. Maria Margarita Villegas, agradeço por terem aceitado o nosso convite para integrar a banca examinadora, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições, que enriqueceram significativamente esta pesquisa.

Agradeço às duas escolas estaduais que permitiram a realização da pesquisa e às professoras que aceitaram o convite para participar do estudo, cuja colaboração foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, por todos os momentos vividos, pela colaboração, pelos conhecimentos somados e as angústias divididas. Agradeço de forma bem especial ao meu trio de amigas: Lucilene, Augusta e Ana Paula, a gente não soltou as mãos em nenhum momento, nossa amizade vai para além do mestrado. Também agradeço, com carinho, à querida amiga Layanne, que, com suas mensagens de encorajamento se fez presente ao longo desta caminhada.

Agradeço imensamente ao meu colega de orientação, Igo Delanio. Poder contar com seu apoio e incentivo tornou todo o processo mais leve. Compartilhamos os momentos mais desafiadores desta jornada e celebramos, juntos, cada conquista e evolução um do outro.

Agradeço de forma especial a todos que fazem parte do Grupo de Produção Assistida, por toda colaboração e encorajamento, desde que o mestrado ainda representava um sonho. Em especial o nosso querido Dorgival Bezerra, que carinhosamente chamamos de “Dorgi”, ele que é o idealizador desse grupo e tem sido ponte entre a escola pública e a academia.

Em nome de Roberta Mirnas, agradeço a todos que me incentivaram a trilhar esse caminho e torceram pelo meu sucesso.

Em nome da minha gestora, Valdenizíia Bezerra, expresso minha gratidão à instituição em que trabalho, pelo apoio, compreensão, flexibilidade e pelas valiosas contribuições ao longo dessa jornada.

Um agradecimento especial à querida Zuleica Dias (in memória), que generosamente assumiu minhas funções, quando precisei solicitar licença das minhas atividades laborais.

Aos meus alunos, que me inspiram a buscar constantemente novos conhecimentos para ressignificar minha prática pedagógica, com o objetivo de oferecer sempre o melhor de mim enquanto profissional.

Por fim, expresso minha sincera gratidão a todos que, de forma direta ou indiretamente, contribuíram e torceram pela realização deste sonho.

“Se é pra viver, vamos viver direito. Com conteúdo. Troque o verbo, mude a frase, inverta a culpa. O sujeito da oração é você. A história é sua, mãos a obra! Melhore aquele capítulo, jogue fora o que não cabe mais, embole a tristeza, o medo, aceite seus erros, reescreva-se. Republicuese. Reinvente-se. E transforme-se na melhor edição feita de você.” (Fernanda Mello)

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é compreender como o ensino colaborativo emerge nas vozes e práticas de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino em Caraúbas/RN. Quanto ao embasamento teórico e legal que sustenta o estudo, inicia-se com a abordagem da Educação Especial e Inclusiva, destacando os principais marcos legais e políticas públicas. Apresenta-se um panorama histórico e sua evolução, tanto no Brasil quanto no estado do Rio Grande do Norte, com base em documentos oficiais. Em seguida, apresentamos nossa abordagem conceitual, dividida em duas subseções, na primeira, trazemos alguns apontamentos de um estado do conhecimento sobre o Ensino Colaborativo na Educação Especial. E na segunda subseção, intitulada o Ensino Colaborativo na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destacamos seus princípios e contribuições no espaço escolar (Capellini; Zerbato, 2022; Capellini; Mendes, 2007; Bedaque, 2015). No que se refere ao percurso metodológico, optamos pela abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2010; Villegas; González, 2011), nos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica (Passeggi; Souza, 2017), e pela entrevista narrativa. Participaram do estudo quatro professoras, duas que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais e duas na sala de aula comum na rede estadual no município de Caraúbas/RN. Adotamos a Análise Temática (Jovchelovitch; Bauer, 2008) para interpretação das entrevistas narrativas. A partir das narrativas das professoras foram criados três eixos temáticos: Percepções docentes sobre a prática do AEE; Compreensões sobre o Ensino Colaborativo e a Prática Pedagógica; e Contribuições e desafios que envolvem o Ensino Colaborativo e a Prática Pedagógica de professores do AEE. Os resultados indicam que as docentes estão engajadas em suas práticas, demonstram afetividade ao relatar suas experiências e reconhecem a importância do Ensino Colaborativo, evidenciada pela iniciativa em estabelecer parcerias por meio de ações e projetos desenvolvidos de forma espontânea. No entanto, observa-se a ausência de uma articulação sistemática, com a devida definição de papéis e responsabilidades entre os profissionais envolvidos.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo. Práticas Pedagógicas. Ensino no AEE.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand how collaborative teaching emerges in the voices and practices of teachers working in Special Education in the state education system in Caraúbas, Rio Grande do Norte. The theoretical and legal framework supporting the study begins with an approach to Special and Inclusive Education, highlighting the main legal frameworks and public policies. We then present a historical overview and its evolution, both in Brazil and in the state of Rio Grande do Norte, based on official documents. Next, we present our conceptual approach, divided into two subsections. The first presents some notes on the state of knowledge on Collaborative Teaching in Special Education. The second subsection, entitled Collaborative Teaching in Special Education from the Perspective of Inclusive Education, highlights its principles and contributions to the school environment (Capellini; Zerbato, 2022; Capellini; Mendes, 2007; Bedaque, 2015). Regarding the methodological approach, we chose a qualitative approach (Bogdan; Biklen, 2010; Villegas; González, 2011), based on the assumptions of (auto)biographical research (Passeggi; Souza, 2017), and narrative interviews. Four teachers participated in the study: two who work in the Multifunctional Resource Room and two in the regular classroom in the state school system in the municipality of Caraúbas, Rio Grande do Norte. We adopted Thematic Analysis (Jovchelovitch; Bauer, 2008) to interpret the narrative interviews. Based on the teachers' narratives, three thematic axes were created: Teachers' Perceptions of the Practice of Special Education (SEA); Understandings of Collaborative Teaching and Pedagogical Practice; and Contributions and Challenges Involving Collaborative Teaching and the Pedagogical Practice of SEA Teachers. The results indicate that the teachers are engaged in their practices, demonstrate affection when sharing their experiences, and recognize the importance of Collaborative Teaching, evidenced by their initiative to establish partnerships through spontaneously developed initiatives and projects. However, there is a lack of systematic coordination, with appropriately defined roles and responsibilities among the professionals involved.

Keywords: Collaborative Teaching. Pedagogical Practices. Teaching in Special Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de publicações por região.....	39
Gráfico 2- Anos e quantidade das publicações encontradas	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Documentos que embasam a educação especial e inclusiva.....	28
Quadro 2- Ações e Serviços Educacionais Especializados ofertados no RN.....	31
Quadro 3- Documentos Legais e Orientadores (RN).....	34
Quadro 4- Informações gerais sobre as pesquisas selecionadas.....	38
Quadro 5- Problemáticas, autores e ano de publicação.....	41
Quadro 6- Fundamentação teórica e principais autores.....	42
Quadro 7- Aspectos metodológicos das pesquisas catalogadas.....	43
Quadro 8- Fases principais da <i>Entrevista narrativa</i>	55
Quadro 9- Eixos e Categorias de análise.....	58
Quadro 10- Percepções docentes sobre a prática do AEE.....	63
Quadro 11- Compreensões sobre o Ensino Colaborativo e a Prática Pedagógica.....	66
Quadro 12- Contribuições e desafios que envolvem o Ensino Colaborativo e a prática pedagógica de professores do AEE.....	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cacto.....	15
Figura 2- Processo de metamorfose da borboleta	20
Figura 3- Girassol.....	25
Figura 4- Breve histórico e evolução da Educação Especial.....	26
Figura 5- Buquê de flores.....	35
Figura 6- Cactos e flores.....	52
Figura 7- Quatro flores.....	62

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Programa de Benefício de Prestação Continuada na Escola
CAP	Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EN	Entrevista Narrativa
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LB	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação
NAEHD	Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
NTA	Núcleo de Tecnologia Assistiva
PAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
RN	Rio Grande do Norte
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUESP	Subcoordenadoria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1.	PRIMEIROS PASSOS.....	15
2.	ENTRE TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA E MÃE EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO.....	20
3.	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	25
3.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.....	26
3.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO RIO GRANDE DO NORTE.....	31
4.	ABORDAGEM CONCEITUAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES.....	36
4.1	ESCRITOS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO.....	37
4.2	O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	46
5.	DIREÇÕES DA PESQUISA.....	53
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	53
5.2	PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E A ENTREVISTA NARRATIVA.....	55
5.3	ANÁLISE TEMÁTICA.....	58
5.4	O LÓCUS, OS SUJEITOS DA PESQUISA E A PESQUISADORA.....	60
5.5	ÉTICA NA PESQUISA.....	61
6.	O ENSINO COLABORATIVO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DO AEE, À LUZ DAS NARRATIVAS.....	63
6.1	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PRÁTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	64
6.2	COMPREENSÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	67
6.3	ENTRE DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES: O ENSINO COLABORATIVO E O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DO AEE.....	70
7	ALGUMAS REFLEXÕES PARA AVANÇAR.....	79
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	88
	APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORAS DE SRM.....	91
	APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA_ PROFESSORAS DE SALA COMUM.....	92

1 PRIMEIROS PASSOS

Figura 1- Cacto



Fonte: Naiely (2025). Adaptado pelo Autor.

Abrimos nosso trabalho com uma imagem de um cacto, que simboliza metafóricamente resistência e a capacidade de florescimento mesmo diante de ambientes e situações adversas. Quis trazer essa imagem pois ela representa muito bem o meu contexto pessoal, acadêmico e profissional, especialmente no início desse percurso acadêmico, onde passei por diversas dificuldades, mas persisti e hoje posso dizer que floresci e já não sou mais a mesma de antes, aprendi muito, ressignifiquei algumas situações, adquiri novos conhecimentos e experiências. Saio com a certeza que as certezas mudam, assim como as pessoas, o conhecimento e a ciência.

Meus primeiros passos nessa caminhada foi movido pelo meu desejo de contribuir para uma educação pública de qualidade, inclusiva, colaborativa e equitativa. E para isso, penso que é necessário aprender com as *singularidades* e não com as *semelhanças*. Paulo Freire nos afirma isso: “A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”. É em concordância com as ideias de Paulo Freire que surgiu a motivação para desenvolver esta pesquisa. É necessário olhar para a diversidade presente nos espaços escolares com sensibilidade, respeito, empatia, bem como valorizar as particularidades de cada estudante, entendendo que na medida em que exercemos a docência aprendemos com as

singularidades que fazem os outros diferentes de nós e vice-versa. Imaginem todos iguais? Isso seria possível?

Isso seria satisfatório? Prefiro pensar na beleza de ser singular, com defeitos e qualidades, com fragilidades e potencialidades.

Defendo a ideia de que as instituições de ensino devem despertar para a pluralidade presente no interior e no externo aos muros das escolas. Construir pontes e não muros, unir ao invés de segregar, somar com os demais profissionais de profissão, em vez de competir. Deve-se pensar em possibilidades para atender aqueles que são a razão de existir das escolas: os estudantes. Quando falo de estudantes, refiro-me a “todos”, sem distinção; é tentar vencer o capacitismo ainda tão forte nos espaços escolares e em nossa sociedade. É compreender que o estudante não é de responsabilidade de um professor específico, mas de toda a escola. Deve-se abraçar a inclusão até que, em um dia, não seja mais necessário falar sobre o tema, pois ela já ocorrerá de forma efetiva. Utopia? Talvez! Mas, o que seria de nossas vidas se não tivéssemos sonhos para alcançar?

Atualmente, as discussões sobre Educação Especial e Inclusiva têm se potencializado na busca de possíveis caminhos para a efetiva inclusão escolar. Nesse contexto, os mecanismos de Ensino Colaborativo são percebidos como um caminho necessário à efetivação do trabalho cooperativo, a fim de beneficiar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tenho vivenciado no meu cotidiano profissional situações pontuais que me motivaram a pesquisar sobre o assunto. Desse modo, a (auto) formação de professores e as práticas educacionais centradas na pluralidade, assim como a consciência da diversidade presente nos espaços escolares com foco na inclusão, são aspectos que merecem atenção, reflexão e ênfase, para a promoção de uma educação de fato inclusiva.

A relevância do tema justifica-se pelos crescentes desafios enfrentados pelos profissionais de Educação Especial diante da necessidade de ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos, frente ao crescimento das demandas. Nessa perspectiva, esta pesquisa amplia reflexões sobre a atual configuração de ensino nessa modalidade, com foco principal nas ações colaborativas.

Desse modo, faz-se indispensável conhecer as percepções dos professores acerca do Ensino Colaborativo, compreendendo quais as principais barreiras para sua efetivação na prática escolar. Em referência a esse ponto, esta investigação contribuirá significativamente para o enlace das relações entre as Salas Comum de Ensino regular e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde ocorrem os atendimentos educacionais especializados dos

alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), pois, embora a rede estadual de ensino venha ofertando muitas formações continuadas na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ainda há uma lacuna no alcance aos professores de sala comum, o que torna muito mais difícil a sintonia nas relações da aprendizagem colaborativa. Em suma, este estudo será de grande relevância para o melhor alinhamento das perspectivas do Ensino Colaborativo na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte.

Nesta proposta de pesquisa, atenta-se para possibilidades mais abrangentes no contexto escolar, pois não se restringe a apontar benefícios apenas para a Educação Especial, mas também aos demais estudantes ditos típicos, ou seja, aqueles que não apresentam necessidades educacionais específicas, haja visto que, na medida em que se trabalha em parceria – sala comum e SRM – potencializam-se as metodologias inclusivas, o que promove, na escola, um olhar equivalente sobre a efetivação das práticas curriculares. Assim, como um destaque a mais que venha ratificar a importância deste estudo para a práxis no ensino, torna-se viável a possibilidade de refletir sobre questões locais para potencializar a pluralidade de tópicos que envolvam a efetivação das práticas inclusivas no contexto da escola pública.

A partir desse contexto, formulou-se a seguinte questão: Como o ensino colaborativo emerge nas vozes e práticas de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de ensino em Caraúbas/RN?

Como objetivo geral, almeja-se compreender como o ensino colaborativo emerge nas vozes e práticas de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino em Caraúbas/RN.

Os objetivos específicos corresponderam em: analisar as percepções dos docentes de SRM e sala comum de ensino regular sobre as práticas do AEE; compreender o ensino colaborativo e as práticas pedagógicas de docentes nas SRM e nas Salas Comuns e descrever as contribuições e os desafios que envolvem o ensino colaborativo e a prática pedagógica de professores do atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino em Caraúbas/RN.

Em busca de elucidar o assunto de estudo desta dissertação, optamos pela abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2010; Villegas; González, 2011) nos pressupostos da pesquisa autobiográfica (Passeggi; Souza, 2017) utilizou-se como técnica de pesquisa a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2008) e para analisar as informações obtidas, utilizamos o método de análise temática (Jovchelovitch; Bauer, 2008). O local da pesquisa foi duas escolas estaduais situadas na zona rural do município de Caraúbas, no estado do Rio Grande

do Norte. Já os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de Sala Comum e duas professoras de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Este trabalho está estruturado em sete seções, que serão descritas a seguir. Esta seção introdutória, intitulada *Primeiros Passos*, oferece uma contextualização breve da pesquisa e do tema em questão, abordando a justificativa, a problemática, os objetivos, a metodologia adotada e a estrutura do estudo.

A segunda seção, “*Entre trajetórias e memórias: reflexões de uma professora e mãe em constante transformação,*” narro um pouco sobre minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, destacando como cheguei à docência, bem como minhas motivações em pesquisar a temática em tela.

A terceira seção, intitulada *Educação Especial e Inclusiva: Marcos Legais e Políticas Públicas*, aborda a Educação Especial e Inclusiva no contexto nacional e no estado do Rio Grande do Norte. Nela, traço um breve histórico, analiso sua evolução e apresento um levantamento de diversos documentos legais pertinentes à área.

A quarta seção, intitulada *Abordagem Conceitual: Reflexões e Possibilidades*, é dividida em duas subseções. A primeira apresenta uma análise dos escritos sobre o ensino colaborativo na educação especial, com um levantamento do estado do conhecimento sobre o tema. A segunda subseção aborda o ensino colaborativo na educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, destacando seus princípios e implicações.

Na sequência, a quinta seção, intitulada *Direções da Pesquisa*, caracterizo o estudo, dialogo sobre a abordagem qualitativa e a pesquisa autobiográfica, explico sobre o procedimento de construção das informações obtidas (entrevista narrativa) e o método de análise das informações, (análise temática). Também descrevo o lócus, os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora; e finalizo ressaltando a ética na pesquisa.

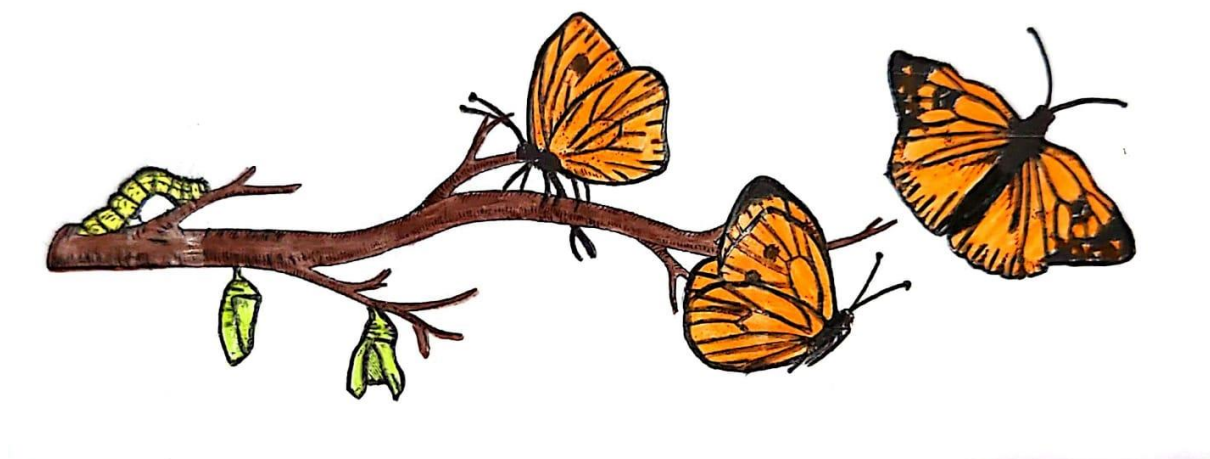
A sexta seção, intitulada *O Ensino Colaborativo e a Prática de Professores do AEE, à Luz das Narrativas*, está organizada em três subseções: 6.1 Percepções docentes sobre a prática do AEE; 6.2 Compreensões sobre o Ensino Colaborativo e a Prática Pedagógica; e 6.3 Entre desafios e contribuições: o Ensino Colaborativo e o fazer pedagógico dos professores do AEE. Para cada uma dessas subseções, foram definidos eixos temáticos e categorias de análise, detalhados ao longo da própria seção. A partir da escuta atenta e da análise das narrativas das docentes entrevistadas, buscamos refletir sobre os avanços e os desafios ainda presentes na consolidação do ensino colaborativo e na efetivação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas no contexto escolar, com ênfase no papel desempenhado pelo professor do AEE.

E, por fim, na sétima seção, *Algumas Reflexões para Avançar*, são destacados os principais achados da pesquisa, bem como reflexões construídas ao longo de toda a trajetória investigativa.

É importante destacar que cada seção é iniciada por uma ilustração, colorida manualmente pela autora. Cada imagem carrega um significado simbólico, tanto no campo pessoal quanto no profissional, sendo acompanhada por uma descrição feita pela própria autora.

2 ENTRE TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS: REFLEXÕES DE UMA MÃE E PROFESSORA EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

Figura 2- Processo de metamorfose da borboleta



Fonte: Santos (2025). Adaptado pelo Autor.

Esta seção trata da descrição/caracterização do processo de metamorfose da borboleta, símbolo de transformação e evolução. Sempre houve uma identificação simbólica entre o autor com essa simbologia; na vida, assim como as borboletas, passamos por várias fases, ao longo do caminho evoluímos e estamos sempre nos transformando e que bom. Na educação inclusiva não é diferente, nossos estudantes percorrem caminhos diversos e singulares de desenvolvimento e aprendizagem. Esta seção foi dedicada a minha narrativa, quero começar trazendo uma curiosidade sobre mim, antes de iniciar a graduação, gostava de desenhar e pintar (em tecidos, paredes), cheguei a fazer alguns trabalhos profissionais. Então vamos lá conhecer um pouco mais sobre mim?

Falar sobre nós mesmos, revisitar nosso passado, resgatar nossas memórias, fatos marcantes, emoções diversas, não representa uma tarefa fácil. Talvez por não estarmos habituados a refletir e narrar nossa própria história de vida. Contudo, é uma ação de autoconhecimento que nos permite relembrar fatos importantes da nossa trajetória de vida, afinal, se somos o que somos hoje, é porque temos um passado para contar. De acordo com Passeggi e Souza (2017), as narrativas constituem caminhos legítimos para se ter acesso à forma como o indivíduo percebe e atribui sentido à sua experiência, bem como organiza,

expressa e silencia suas memórias. Nesse sentido, Soares e Tamanini (2022) ressaltam que evocar nossas memórias nos permite trazer o que tem significado para nós, ou seja, aquilo que marca a nossa história. De forma consciente ou não, usamos filtros no momento de narrar nossa trajetória de vida, afinal, nem tudo julgamos necessário relatar ou nos sentimos confortáveis em mencionar, reviver. Dito isto, narrarei algumas memórias marcantes da minha infância até a vida adulta que se entrelaçam com minha vida acadêmica e profissional, assim como o que me motivou a escolher a temática de pesquisa em tela.

Inicialmente, é importante destacar, como afirmam Soares e Tamanini (2022), que trabalhar com memórias, histórias de vida e a subjetividade presente nas narrativas, é lidar com um universo de singularidades e sensibilidades. Dessa forma, é essencial manter a ética e a compreensão de que cada pessoa é única e de que sua história tem valor e é importante ser considerada. Quero começar pela minha história de vida, uma história entre tantas, mas, que não se repete, pois é inédita, singular e que tem um grande valor, especialmente para mim que conheço os sabores e dissabores experimentados no caminho.

Quem sou? filha, irmã, mãe, esposa, amiga, professora e muitas outras em uma só. Sou uma eterna sonhadora, alguém em construção, vivendo múltiplos processos, em movimento. Sinto-me em constante metamorfose, sendo abrigo de versões temporárias. Nasci e cresci em Caraúbas no estado do Rio Grande do Norte, onde resido atualmente. Posso dizer que tive uma infância feliz, regada com muito amor. Minha família sempre foi meu porto seguro, minha base. Até os 10 anos de idade fui filha única, depois fui presenteada com um irmão. Nossos pais nos ofereceram uma educação e valores que contribuíram muito para nossa formação humana, nunca faltou incentivo aos estudos, mas também nunca nos impuseram nada nem ditaram qual profissão deveríamos seguir. Em todas as situações e escolhas, eles nos apoiaram, fosse na área pessoal, acadêmica ou profissional. E até hoje tem sido assim, vibram com nossas conquistas e são abrigo para os dias nublados.

Na época dos meus pais, o acesso à universidade era utopia, pois a maioria das pessoas nem chegava a concluir a educação básica. Apesar disso, minha mãe estudou e conseguiu concluir o magistério (mas não chegou a exercer a profissão) e meu pai iniciou o ensino médio. Meus pais relatam que passamos algumas dificuldades financeiras na minha infância, mas não lembro. Minhas memórias somente registraram sorrisos, abraços, muito amor e proteção. Meu pai exercia a profissão de pedreiro, trabalhava para que não nos faltasse nada, minha mãe ajudava trabalhando com vendas e até hoje eles exercem essas atividades.

No que se refere aos meus estudos, do ensino infantil ao ensino médio, estudei sempre em escolas públicas. Ao concluir a educação básica, tinha a convicção de que queria ingressar

no ensino superior, mas tive muitas dúvidas na época sobre a área de formação. Acabei optando pelo curso de Administração, visto que obtive êxito no meu primeiro vestibular na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no ano de 2010, e concluí no ano de 2015. Concomitantemente, cursei Pedagogia, na Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA), tendo a conclusão no ano de 2014.

Nesse período de graduação, antes de ter meu primeiro emprego formal, ensinava dando aulas de reforço e trabalhava com vendas, pois a independência financeira era um outro objetivo que almejava. Logo no início do curso de Administração, tive minha primeira experiência profissional/formal no âmbito da iniciativa privada, quando fui inicialmente secretária executiva, depois promovida à gerente financeira, gerente de recursos humanos e administradora, respectivamente. Foi uma experiência singular, de muitas aprendizagens. Apesar de atuar em uma das minhas áreas de formação e me sentir confortável, satisfeita no meu trabalho, tinha um desejo de alçar novos voos, de vivenciar experiências na minha outra área de formação (Pedagogia) e de ter uma “estabilidade financeira”, o sonho de ser concursada. Nesse sentido, em 2011, concorri a uma vaga para pedagoga, mediante concurso público promovido pelo estado do Rio Grande do Norte, tendo obtido êxito e sendo convocada a assumir o cargo almejado posteriormente, no ano de 2016.

Inicia-se uma fase desafiadora da minha vida: trabalhar numa área na qual não tinha nenhuma experiência, com exceção dos estágios e, mais que isso, sair do grupo empresarial no qual adquiri conhecimentos, conquistei meu espaço, construí laços de amizade e estava satisfeita exercendo minhas funções naquele ambiente. Havia ainda outro fato que me deixava insegura: fui convocada para a 15ª Direc – Pau dos Ferros –, para trabalhar na cidade de Portalegre.

Literalmente, era sair da minha zona de conforto e encarar o novo, assim o fiz. Pedi demissão do meu emprego, lágrimas surgiram e não conseguia nomear se de alegria pelo sonho alcançado ou de descontentamento pela despedida da minha equipe de trabalho. Era uma conquista que implicou mudanças radicais e toda aquela situação era muito nova e peculiar para mim. Malas prontas, fui para Portalegre. Fui muito bem acolhida pela minha nova equipe de trabalho, pelo pessoal da pousada em que me hospedei e até pelos moradores da cidade.

Como eu me senti? Era um misto de emoções, mas a saudade da família e a ociosidade nos horários que não estava trabalhando foram os desafios maiores que enfrentei. O fato é que não consegui me adaptar. Quando fiz o concurso era por polo, mas meu desejo sempre foi trabalhar na minha cidade, mais precisamente na escola onde estudei durante nove anos.

Desejava retornar para esse espaço educativo e dar minha contribuição à instituição que tanto contribuiu para minha formação. De início, não foi possível. No entanto, posteriormente, consegui minha remoção e, para minha satisfação, volto à escola onde cursei todo o meu ensino fundamental, dessa vez na condição de pedagoga, tendo a oportunidade de retribuir profissionalmente para a escola o que dela inicialmente recebi, como também para as futuras gerações, a quem possa alcançar nessa profissão.

Entre as memórias que descrevo e as que prefiro não registrar, entre as lembranças e os esquecimentos do vivido e do que se tornou experiência, fica o escrito de como cheguei até a docência. Tamanini (2019) afirma que a memória não é apenas repositório de lembranças, mas um voltar no tempo e perceber, sentir, reviver as experiências já marcadas pelo tempo que são construídas e contemporaneizadas pela subjetividade.

No rebobinar das minhas experiências, posso assegurar que a docência nunca foi um sonho de criança ou, como alguns preferem dizer, uma vocação. Mas, posso afirmar que na docência encontrei-me profissionalmente, sendo a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o meu lugar, o que me faz ir trabalhar motivada, o que me permite ser feliz todos os dias e não somente nos finais de semana, isto é, o que me faz enfrentar os desafios da profissão com fôlego e esperança, do verbo esperar, como nos ensina Paulo Freire.

Estou há pouco mais de 9 (nove) anos na área da educação, os três primeiros anos como pedagoga, e os demais anos, exercendo a função de professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desde então, venho me construindo professora, em processo contínuo e permanente de formação.

E o que me trouxe ao mestrado? A percepção de que, como professora, devo ser também pesquisadora. A pesquisa não deve estar longe das escolas, nem tão pouco o pesquisador ser distante de sua temática de estudo. O que me fez cursar o mestrado foi também o desejo de aprender mais e, conseqüentemente, contribuir cada vez mais com o ensino público, visando uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tenho vivenciado no meu cotidiano profissional situações pontuais que me motivaram a pesquisar sobre o Ensino Colaborativo na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A (auto)formação de professores e as práticas educacionais centradas na pluralidade, assim como a consciência da diversidade presente nos espaços escolares com foco na inclusão, são aspectos que merecem atenção, reflexão e ênfase, para a promoção de uma educação de fato inclusiva.

Até janeiro de 2024, a minha maior motivação em realizar esta pesquisa era minha conexão com meu trabalho e com o tema de estudo, pois acredito que o Ensino Colaborativo é um caminho possível e necessário para promoção de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Porém, atualmente tenho um motivo a mais para realizar esta pesquisa: depois de um longo tempo de avaliação com uma equipe multiprofissional, recebi o diagnóstico de que meu filho é autista e, dessa forma, público-alvo da Educação Especial. Percebi na prática o quanto o ensino precisa ser colaborativo e que os profissionais da área da saúde precisam dialogar com a educação e vice-versa.

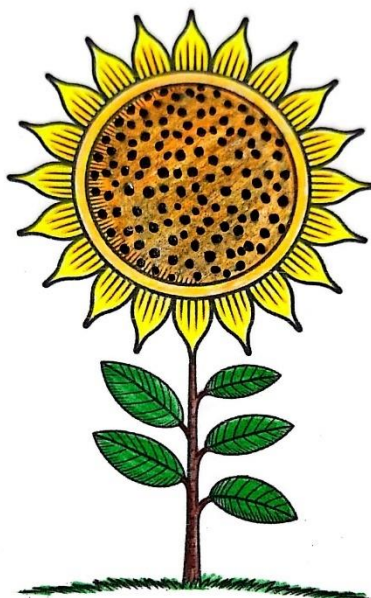
Vivenciando a maternidade atípica, tenho aprendido muito sobre o Transtorno do Espectro Autista, que passou a ser meu novo interesse de estudo, assim como sobre a legislação que assegura os direitos das pessoas com deficiência, já que, atualmente, uma pessoa com autismo tem todos os direitos de uma pessoa com deficiência, o que representa uma grande conquista. Na prática, percebi que é preciso se munir de conhecimento para lutar pelos direitos do meu filho e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem dele. Nesse sentido, minha realidade narra também a história de diversas mães atípicas, que após o diagnóstico de seus filhos lutam diariamente para que se desenvolvam, aprendam, evoluam e para que seus direitos sejam assegurados. Porém, infelizmente, nem todas as mães atípicas têm essa consciência, o conhecimento necessário ou a condição de buscá-lo. Por isso, quero que de alguma forma meu conhecimento, experiência e esta pesquisa contribuam para as famílias atípicas.

O diagnóstico não é uma sentença, é um recomeço, pois a partir dele inicia-se uma nova trajetória. É um processo extremamente sensível e singular. Muda radicalmente nossas rotinas, nossas percepções, nossas prioridades e às vezes até o ciclo de amizades. É uma mudança também interna, que nos proporciona muito autoconhecimento, amadurecimento e ressignificações.

Nessa caminhada, notei o quão urgente e necessário é capacitar os profissionais de educação, pois é nas escolas que nossos filhos passam boa parte do tempo, de modo que a inclusão vai muito além de uma matrícula numa escola de ensino regular, de acolhimento e socialização. Nossos filhos e alunos têm o direito a uma educação de qualidade, equitativa, que reconhece a pluralidade presente no espaço escolar e que cada estudante tem suas singularidades e aprendem de formas diferentes. Como mãe, professora e pesquisadora, tenho o desejo de compartilhar o que sei, pois nessa caminhada o conhecimento serve de bússola, de amparo.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Figura 3- Girassol



Fonte: Desenhar.org (2025). Adaptado pelo Autor.

Para iniciar esta seção, escolhemos o girassol como símbolo, por ser uma planta forte, capaz de crescer em diferentes solos. Ele representa a resiliência das pessoas com deficiência e também dos educadores que enfrentam desafios diários na construção de uma escola mais justa e equitativa.

Assim como o girassol busca a luz do sol, a educação inclusiva se orienta pela luz do conhecimento e dos direitos humanos, na valorização do potencial de cada estudante. Os marcos legais e as políticas públicas voltadas à educação especial e inclusiva representam essa luz e direção: são eles que garantem os direitos dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, assegurando-lhes acesso, permanência e aprendizagem.

Nesta seção, apresentaremos um breve histórico, destacando os principais marcos legais e políticas públicas no que tange a Educação Especial e Inclusiva no Brasil e no Rio Grande do Norte.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Para iniciar este tópico de discussão, apresentamos a imagem abaixo, que ilustra de forma significativa a trajetória histórica das pessoas com deficiência, marcadas por preconceito, exclusão e luta por direitos.

Figura 4- Breve histórico e evolução da Educação Especial



Fonte: Oliveira (2014). Adaptado pelo Autor.

Como podemos observar de modo sintetizado na imagem acima, a história das pessoas com deficiência é marcada por muitas barreiras, discriminação e luta por inclusão. Apesar disso, podemos notar o fortalecimento da concepção de inclusão e os avanços alcançados, como a inclusão escolar, direito assegurado em documentos legais e normativos. Ressaltamos quatro momentos vivenciados pelas pessoas com deficiência, desde a antiguidade até os dias atuais.

Na antiguidade, as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência eram frequentemente excluídas da sociedade, marginalizadas ou até mesmo condenadas à morte. Todo esse período é reconhecido por exclusão. Depois, essas pessoas passaram a ser inseridas

em escolas específicas, de caráter assistencialista, pois não eram vistas como pessoas “normais e/ou típicas”, dessa forma, não tinham acesso ao ensino regular (Silva, 2009).

A Educação Especial no Brasil antes não era considerada uma modalidade de ensino, mas, sim, uma alternativa que substituíria o ensino regular. Até meados de 1960, a Educação Especial no Brasil funcionava de forma segregada, paralela ao ensino comum, que atendia apenas estudantes considerados “normais”, ou seja, aqueles que atendiam os padrões da sociedade. Esse período ficou conhecido como segregação (Uzêda, 2019).

Segundo Uzêda (2019), a partir de 1970, esse público passou a integrar as escolas de ensino regular. No entanto, as diferenças não eram valorizadas e não existia um trabalho pedagógico voltado para a inclusão. Pelo contrário, prevalecia a ideia de um ensino homogêneo, no qual cabia às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) se integrarem à instituição. Esse movimento de integração foi considerado um avanço em relação ao período anterior (segregação), posto que garantiu a matrícula das pessoas com deficiência. Porém, esses sujeitos continuavam excluídos, na medida em que estavam apenas integrados fisicamente, mas seus direitos com relação à inclusão escolar e social não estavam sendo atendidos.

Após esse período, o movimento por uma inclusão efetiva, já assegurada internacionalmente, foi sendo fortalecido no Brasil. O termo Educação Inclusiva ganhou destaque com a Declaração de Salamanca, um documento internacional sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais específicas, o qual assegura o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças (Unesco, 1994).

A discussão sobre inclusão é bastante abrangente, por isso, nesse contexto, vamos focar especificamente na inclusão escolar do público-alvo da educação especial. Mas, quem é esse público? Com base nos documentos legais mais recentes, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI-2015), no Brasil, três grupos devem ser contemplados no público-alvo da educação especial: alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, atualmente nomeado por Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). É importante destacar que a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), em seu Art. 1º § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Ressaltamos também que segundo a LBI (2015) em seu Art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Enfatizamos ainda, que incluir vai além da simples garantia de matrícula na escola; os estudantes têm o direito de serem respeitados em suas diferenças, de terem condições de acesso e permanência na escola, sentindo-se parte integrante e incluída em todas as atividades escolares. Para alcançar esse objetivo, é necessário superar diversas barreiras, que vão desde as barreiras físicas até as atitudinais. É preciso considerar cada estudante como um sujeito singular, que tem suas necessidades específicas, porém, tem seus potenciais, que merecem ser valorizados.

Existem diversos documentos internacionais e nacionais que fundamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No Quadro 1, apresentaremos os que consideramos os principais.

Quadro 1- Documentos que embasam a educação especial e inclusiva

ANO	TIPO
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos
1994	Declaração de Salamanca
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 2/2001)
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001
2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/2001
2002	Resolução CNE/CP n. 1/2002
2002	Lei n. 10.436/02
2005	Decreto n. 5.626/05
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2008	Decreto n. 6.571
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2009	Resolução n.4 CNE/CEB
2012	Lei n. 12.764
2015	Lei n. 13.146

Fonte: Adaptado de Uzêda (2019).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) visa a garantia do direito à educação básica de qualidade e equitativa para todos os estudantes. Defende a inclusão e o

combate às desigualdades no ensino. A Declaração de Salamanca (1994), foi um importante marco a nível mundial, trazendo contribuições para a educação brasileira, ao propor que os sistemas educacionais se modifiquem para acolher a diversidade presente nas instituições de ensino, promovendo uma educação inclusiva, com igualdade de oportunidades. Em 1996 mais uma conquista importante, a LDB é instituída, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

Nos anos 2001 e 2002 foram instituídas importantes leis, resoluções, diretrizes, que trouxeram muita contribuição para a educação especial e inclusiva. Tais como, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), representando um avanço na consolidação da educação inclusiva ao reconhecer o direito dos estudantes com necessidades educacionais específicas ao atendimento educacional especializado. Com isso, atribuem às instituições de ensino a responsabilidade de organiza-se para garantir o desenvolvimento e aprendizagem desse público. E a Lei n. 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, determinando sua difusão institucional e inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos. O Decreto nº 5.626/2005 complementa a Lei de Libras ao regulamentar sua implementação na educação, estabelecendo diretrizes para o ensino bilíngue e a formação de profissionais especializados, docentes instrutor e tradutor/intérprete de Libras.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Isso implica em minimizar desigualdades, assegurar condições equitativas de acesso à educação e aprimorar a qualificação docente, com foco no direito à aprendizagem e na formação dos estudantes.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Representa um marco nas diretrizes educacionais brasileiras ao reforçar o direito de todos os estudantes à participação em classes comuns do ensino regular, independentemente de suas necessidades educacionais específicas. Orientando os sistemas de ensino a atenderem essas demandas de forma adequada.

Ainda em 2008, destaca-se o Decreto nº 6.571, por sua relevância na regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos estudantes público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular. O referido decreto estabelece diretrizes para a oferta do AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino comum (escolas

públicas ou privadas). Vale ressaltar que esse decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que redefine as diretrizes da educação especial e do AEE no âmbito da educação básica.

Posteriormente, em 2009, destacamos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um tratado internacional da ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Ainda no referido ano, a Resolução n.4 CNE/CEB institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Estabelece em seu Art. 5º que: O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Vale ressaltar que essa orientação com relação ao turno do AEE, foi modificado e flexibilizado para as escolas em tempo integral de ensino.

A Lei nº 12.764, sancionada em 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), representando uma importante conquista para essa população. A principal inovação dessa lei foi o reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista como uma deficiência para fins de direitos, garantindo assim diversos benefícios às pessoas dentro do espectro autista.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura direitos fundamentais em diversas áreas essenciais da vida, como educação, saúde, trabalho, acessibilidade, transporte, cultura, lazer, justiça e comunicação. A LBI reforça o compromisso coletivo com uma sociedade mais justa, acessível e inclusiva. Destaca, ainda, que as escolas devem ser inclusivas e devidamente preparadas para acolher e atender à diversidade dos estudantes.

Essa relação de documentos legais evidencia-se os avanços conquistados ao longo do tempo no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no campo da educação. São documentos que fundamentam a educação especial e inclusiva, exercendo um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade, acessível e equitativa para todos os estudantes, com ou sem deficiência. No entanto, apesar dos progressos legais, é necessário reconhecer que ainda existem muitos desafios quanto à efetiva implementação dessas leis, a fim de tornar realidade uma educação verdadeiramente inclusiva.

No próximo tópico, abordaremos a Educação Especial e Inclusiva no Rio Grande do Norte, apresentando alguns dos documentos que orientam a educação voltada para estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE).

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO RIO GRANDE DO NORTE

O estado do Rio Grande do Norte (RN) tem intensificado ações para melhorar a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, investindo na ampliação dos serviços de apoio especializados como forma de promover a inclusão.

A Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), por meio da Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), que atua na perspectiva da Educação Inclusiva, complementa ou suplementa o processo educacional na escola comum, operacionaliza programas e disponibiliza para a rede escolar estadual algumas ações e serviços educacionais especializados, que podem ser visualizados no Quadro 2:

Quadro 2- Ações e Serviços Educacionais Especializados ofertados no RN

AÇÃO/SERVIÇO
NÚCLEO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA (NTA)
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
PROFESSOR DE LIBRAS E INSTRUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS
NÚCLEO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (NAAHS)
NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR (NAEHD-RN)
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CENTRO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ (CAS)
CENTRO DE APOIO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CAP)
PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE MOBILIÁRIOS ACESSÍVEIS
PROGRAMA DE BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA (BPC)
TRANSPORTE ESCOLAR ACESSÍVEL
MATRÍCULA ANTECIPADA

Fonte: Elaborado pela autora, baseado no folheto informativo (SUESP, 2019). Adaptado pelo autor.

O Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA), é um núcleo de Formação Continuada e Orientação sobre as Ajudas Técnicas a professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar e das salas de aula comum. As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços físicos, com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, acessibilidade e equipamentos específicos, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado para estudantes da rede pública da Educação Especial, matriculados na escola regular.

O Professor de Educação Especial é um profissional que atua junto ao aluno com deficiência com sequela de paralisia cerebral, transtorno global do desenvolvimento, e transtorno funcional específico, segundo a Resolução 02/2012- CEE/RN. O Professor de Libras e Instrutores e Intérpretes de Libras, são profissionais com qualificação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), para atuar com o estudante com deficiência auditiva/surdez e o corpo docente na escola.

O Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), abrange o trabalho em três áreas: estudantes, professores e familiares. Atua com a formação e apoio aos professores, para atender aos desafios acadêmicos e socio emocionais dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Já o Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (NAEHD-RN) é um serviço de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar que visa assegurar e garantir a continuidade do processo de desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes em tratamento de saúde, mantendo o vínculo com a escola de origem através de um currículo acessível, a fim de promover uma reintegração ao universo escolar.

O Centro Estadual de Educação Especial é um Centro de Atendimento Educacional Especializado nas áreas pedagógica, psicopedagógica e artística. O Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) é um centro de apoio educacional que atua por meio da capacitação e orientação aos profissionais de educação, bem como o atendimento educacional especializado. E o Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual (CAP) é um centro onde realiza-se atividades que consistem no atendimento educacional especializado aos estudantes cegos e com baixa visão, produção do material didático pedagógico em braile e a transcrição para a escrita comum, e no assessoramento durante a realização de provas e concursos, assim como na formação docente, entre outros.

O Programa Escola Acessível é um programa articulado com o Governo Federal, que tem o objetivo de promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. O Programa de Formação Continuada é um programa que visa a constituição de cursos

presencial e a distância, conforme às necessidades específicas e formação dos educadores da rede escolar estadual, para subsidiar as práticas pedagógicas. Programa de Aquisição de Mobiliários Acessíveis, contempla a aquisição de equipamentos, materiais e mobiliários adaptados, para estudantes com comprometimentos motores que apresentam tais necessidades. Programa de Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC) tem por objetivo promover a elevação da qualidade de vida e dignidade das pessoas com deficiência de 0 a 18 anos, beneficiárias do BPC, garantindo-lhes acesso e permanência na escola, por meio de ações articuladas da área de assistência social, educação, saúde e direitos humanos.

Transporte Escolar Acessível, atua no deslocamento dos estudantes com dificuldades de locomoção, matriculados na rede escolar estadual, com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência na escola, assim como ao Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno à sala de aula comum. A Matrícula Antecipada, consiste na estratégia utilizada para adequar as escolas segundo as necessidades educacionais dos alunos, antes do início do ano letivo, com o intuito de realizar o planejamento da capacitação para a equipe e professores; orientar as famílias; providenciar condições de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica, entre outros.

Todas essas ações e serviços ofertados têm melhorado o atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), o que contribuiu para um aumento significativo desse público na rede estadual de ensino. É importante destacar que no estado do Rio Grande do Norte, a partir da Resolução n. 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016, ampliou-se o público-alvo da educação especial, definindo em seu capítulo II, Art. 4º:

Art. 4º Considera-se aluno da Educação Especial o público-alvo do AEE que apresenta necessidades educacionais específicas em decorrência de: I - deficiência de natureza física, com dificuldades acentuadas ou reduzidas de locomoção, deficiência intelectual ou sensorial, com impedimentos de longo prazo e deficiência de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos; II - Transtornos do Espectro Autista com quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que afetem a aquisição de competências e habilidades próprias do nível de ensino no qual está inserido; III – Transtornos Funcionais Específicos - TFE, entendidos como Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e Distúrbio do Processamento Auditivo Central - PAC; IV - Altas Habilidades/Superdotação, cujo potencial é elevado e de grande envolvimento, evidenciado nas áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O Rio Grande do Norte se destaca e se diferencia dos demais estados brasileiros em sua atuação no que se refere à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a

começar pelo entendimento de que os estudantes com Transtornos Funcionais Específicos também devem compor o público-alvo da educação especial. Além disso, a rede estadual de ensino do RN desenvolve ações e serviços próprios, como citado anteriormente no Quadro 2, e dispõe de documentos legais próprios, que serão mencionados a seguir no Quadro 3.

Quadro 3- Documentos Legais e Orientadores (RN)

ANO	TIPO
2016	RESOLUÇÃO Nº 03/2016-CEB/CEE/RN
2019	FOLHETO INFORMATIVO SUESP
2019	PORTARIA-SEI Nº 356
2022	CADERNO DE ORIENTAÇÕES BÁSICAS (PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO ESPECIAL)
2023	LEI Nº 11.460

Fonte: Rio Grande do Norte (2024). Adaptado pelo Autor

A Resolução nº 03/2016 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEB/CEE/RN) estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação Básica, em sua modalidade de Educação Especial.

O folheto informativo da SUESP, apresenta os programas, as ações e serviços educacionais especializados que são disponibilizados pela secretaria de educação para a rede escolar estadual.

A Portaria-SEI Nº 356, estabelece as Normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

O Caderno de Orientações Básicas (professor/a de Educação Especial), determina quem é o professor de educação especial, quais são as atribuições desse profissional e orienta quanto ao SIGEDUC (Sistema Integrado de Gestão da Educação) e PEI (Plano Educacional Individualizado).

A Lei Nº 11.460/2023, cria campanha para aumentar a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas públicas e privadas no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte. Em seu Art. 3º menciona: A campanha ora instituída versa sobre os direitos da pessoa com deficiência e será promovida, anualmente, pelo Estado do Rio Grande do Norte, podendo ser firmada parceria com a rede de ensino privada para atender os seus objetivos. E em seu Art. 4º determina: esta campanha deverá orientar encaminhamento para denúncia e resolução dos problemas e queixas das famílias quando os direitos das pessoas com deficiência forem ameaçados ou violados. A lei é um avanço nas políticas educacionais para pessoas com

deficiência no Rio Grande do Norte, refletindo o compromisso do estado no que se refere a educação especial e inclusiva.

Todos estes documentos legais e orientadores no Rio Grande do Norte, contribuem para garantir a inclusão educacional do público-alvo da educação especial, orientando a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovem equidade de oportunidades e permanência no ensino. Esses instrumentos legais asseguram direitos, inovam o sistema educacional e fortalecem o compromisso do estado com a educação inclusiva.

4 ABORDAGEM CONCEITUAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Figura 5- Buquê de flores



Fonte: Colorir Tudo (2024). Adaptado pelo Autor.

O buquê de flores que abre esta seção simboliza a diversidade de teorias, abordagens e concepções que permeiam a educação. Cada flor representa uma perspectiva, com suas próprias características e contribuições singulares para o processo educativo. Neste contexto, abordamos o ensino colaborativo na educação especial, à luz da perspectiva inclusiva, valorizando a construção conjunta do conhecimento e a garantia do direito de aprender para todos os estudantes.

Esta seção está organizada em duas subseções. A primeira apresenta uma análise dos escritos sobre o ensino colaborativo na educação especial, com um levantamento do estado do conhecimento sobre o tema. A segunda subseção aborda o ensino colaborativo na educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, ressaltando seus princípios e implicações.

4.1 ESCRITOS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: APONTAMENTOS DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Antes de aprofundar a temática desta pesquisa, é pertinente destacar uma etapa fundamental desenvolvida na fase inicial deste estudo: o levantamento do Estado do Conhecimento¹.

Para Medeiros, Fortunato e Araújo (2023, p. 11), “o ‘Estado do Conhecimento’ [...] é um tipo de pesquisa que, ao sinalizar sua intenção de inventariar a produção acadêmica existente em determinada área, faz a partir de um setor específico”. Em termos metodológicos, não se utiliza de muitas bases de dados e os descritores podem ser amplos ou delimitados, a depender do assunto pesquisado. O objetivo desse tipo de pesquisa é realizar mapeamento e caracterizar a produção acadêmica sobre uma temática em um setor específico de uma área de conhecimento (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

Para a construção desse levantamento, escolhemos como plataforma o banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, buscando selecionar as produções acadêmicas publicadas nos anos de 2014 a 2023. Nesse período, percebe-se que se potencializam as discussões sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e inicia-se um movimento em torno da criação de diversas leis, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n. 13.146, de 06 de julho de 2015, que busca, de certa forma, assegurar e reparar o tempo de exclusão em que viveram as pessoas com deficiência no país (Brasil, 2015 apud Marques; Medeiros; Nascimento, 2023).

A partir deste ponto, apresentamos a problemática que orientou a realização do referido levantamento: O que tem sido produzido no Brasil acerca das práticas de Ensino Colaborativo nas ações que envolvem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Em face do exposto, elencamos como objetivo primordial: mapear, a partir do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisas que discutem acerca das práticas de Ensino Colaborativo considerando, especialmente, a articulação entre o professor regente e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

¹ OLIVEIRA, Nadja; VILLEGAS, Maria Margarita; Rocha, Simone. Escritos sobre o ensino colaborativo/coensino na Educação Especial: apontamentos de um estado do conhecimento. In: CUNHA, Aldeci; GURGEL, Iure (org.). Pensar, sentir, dizer, praticar em Educação Especial: o que ousamos sonhar hoje? Curitiba: CRV, 2024. p. 103-118.

Para tanto, definimos como objetivos específicos: (a) identificar a proximidade dos trabalhos catalogados com o tema proposto; (b) analisar as pesquisas selecionadas; e (c) identificar e descrever os resultados/contribuições dessas pesquisas.

Intentamos ampliar o conhecimento a respeito da produção acadêmica relacionada à temática abordada, assim como perceber possíveis lacunas no que se refere ao Ensino Colaborativo na Educação Especial, mais especificamente envolvendo docentes de Sala de Recursos Multifuncionais e sala comum de ensino regular.

Destacamos que iniciamos as buscas no período de 01 de julho de 2023 e finalizamos em 14 de julho de 2023. Utilizamos a combinação dos seguintes descritores: “Ensino Colaborativo” AND “educação especial”; “coensino” AND “aee”; “Ensino Colaborativo” AND “aee”; “coensino” AND “educação especial”, com o propósito de delimitarmos a temática no momento de catalogar as produções científicas já existentes na área.

Ao realizarmos a primeira busca no banco da CAPES com os descritores definidos, apareceu um total de setenta (70) pesquisas, das quais selecionamos 18, após a leitura de títulos. Em seguida, realizamos uma leitura prévia dessas produções, lendo principalmente os resumos, as introduções e as metodologias. Logo após, notamos que a maioria das produções não se aproximava do nosso interesse de pesquisa e que algumas não estavam disponíveis, sendo estes alguns dos nossos critérios de exclusão. Por sua vez, estabelecemos os critérios de inclusão, descritos a seguir: a) que o trabalho estivesse escrito em língua portuguesa; b) que a pesquisa estivesse disponível; c) que abordasse o Ensino Colaborativo na Educação Especial; e d) que ao menos uma seção do texto dialogasse com os descritores. Por conseguinte, ao final desse processo, selecionamos nove (9) produções, sendo sete (7) dissertações e duas (2) teses. De modo geral, essas pesquisas estão representadas no quadro 4, a seguir:

Quadro 4- Informações gerais sobre as pesquisas selecionadas

TÍTULO	OBJETIVO	AUTOR (A)/ANO	TIPO
Possibilidades Formativas da Colaboração entre Professores do Ensino Comum e Especial em um Município Paraense	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 PAEE	SILVA (2018)	D
Ensino Colaborativo na Educação Infantil para Favorecer o Desenvolvimento da Criança com Deficiência Intelectual	Descrever e analisar o processo de intervenção entre o professor de Educação Infantil da classe comum e o professor de Educação Especial, com vistas a formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividade	MENDES (2016)	D
Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática	Analisar uma experiência de prática colaborativa entre professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala comum, a partir da percepção dos envolvidos, identificando potencialidades e entraves nesse processo	CHRISTO (2019)	D
Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios	Elaborar, implementar e avaliar um Programa de Atendimento Educacional Especializado - AEE com base no Coensino, para alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum em quatro escolas públicas municipais de dois municípios brasileiros.	LAGO (2014)	T
Ensino Colaborativo: Contribuições para a Inclusão Escolar	Descrever práticas, no âmbito do Ensino Colaborativo, que favoreçam a inclusão escolar de educandos com deficiência.	BARBOSA (2020)	D
Ensino Colaborativo e Formação Continuada em Serviço: Contribuições para Práticas Inclusivas	Analisar as contribuições do ensino colaborativo no processo de formação continuada em serviço, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a superação do distanciamento evidenciado na problemática.	GONÇALVES (2022)	D
Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	Construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala comum da escola regular, que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso.	VILARONGA (2014)	T
Propostas e Práticas de Ensino Colaborativo entre Professores do Ensino Comum e Especializados em Educação Especial	Analisar as contribuições do ensino colaborativo envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em Educação Especial na aprendizagem de alunos com deficiência.	RECALDES (2020)	D
Estratégias de Ensino Colaborativo como uma Proposta de Atendimento Educacional Especializado – AEE	Analisar a aplicação e o estudo de estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado – AEE, a partir dos aportes teóricos da temática em questão e das percepções e concepções dos envolvidos.	COSTA (2021)	D

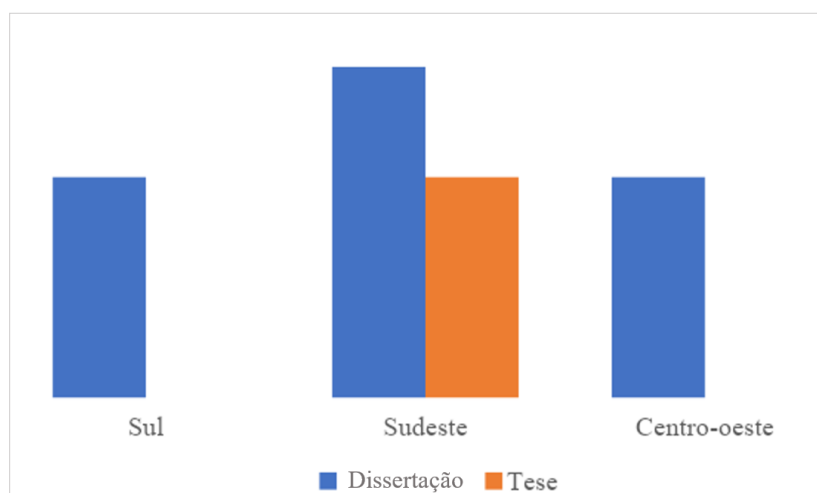
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir das informações apresentadas no Quadro 4, foi possível identificar o tema central de cada investigação, assim como a finalidade de cada estudo — ou seja, aquilo que se propõem a compreender, analisar, descrever ou construir em relação à temática abordada.

Também foram destacados os principais autores que discutem o tema, bem como os anos de suas respectivas publicações. Essas informações contribuíram para uma compreensão mais ampla sobre o panorama das produções na área da nossa pesquisa, além de servirem como subsídio para a construção do embasamento teórico.

Isso posto, a seguir apresentaremos os resultados e as discussões realizadas sobre as informações obtidas, a partir das análises feitas dos trabalhos selecionados.

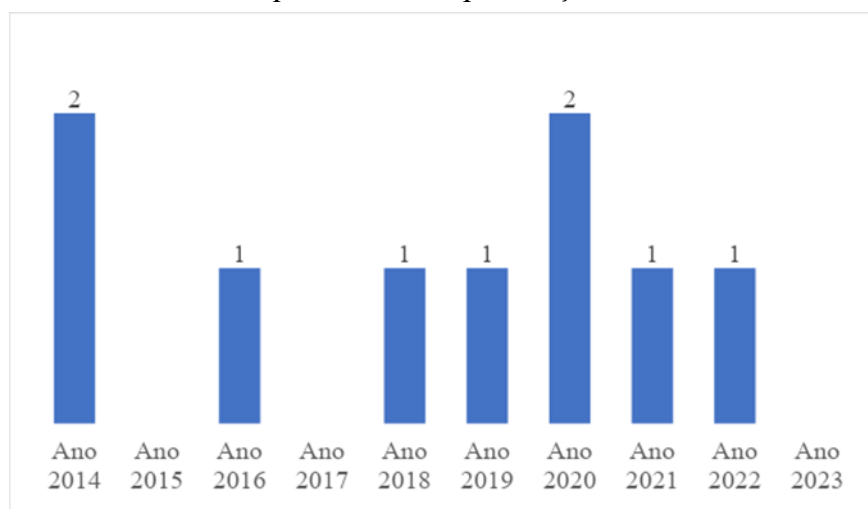
Gráfico 1- Número de publicações por região



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da análise do Gráfico 1, é possível perceber que a região Sudeste é a que concentra maior produção de trabalhos, em que verificamos cinco (5) publicações ao todo. Também observamos que é a única região que apresenta teses relacionadas à temática deste estudo. Nas regiões Sul e Centro-Oeste, aparece a mesma quantidade de trabalhos, dois (2) em cada região. Já as regiões Norte e Nordeste não surgem no gráfico, pois não encontramos nenhuma publicação na CAPES dentro dos anos mapeados no período de busca utilizando os descritores escolhidos e descritos anteriormente. Como forma de visualizarmos melhor a distribuição dos anos em que foram publicadas as produções selecionadas, ordenamos essa informação no gráfico a seguir:

Gráfico 2- Anos e quantidade das publicações encontradas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da leitura do gráfico, verificamos que os anos que concentraram mais publicações foram 2014 e 2020. Isso nos leva a pensar que, pelo fato de o ano 2014 anteceder a criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n. 13.146, de 06 de julho de 2015, nesse período foram potencializadas as discussões na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Com relação ao ano 2020, é importante lembrar que foi o ano da publicação do Decreto 10.502/20, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

Dessa forma, houve muitas discussões no sentido de avaliar se de fato era uma política que visava “incluir” ou “segregar” esse público. Inclusive posteriormente esse decreto foi revogado. Nos anos de 2016, 2018, 2019, 2021 e 2022, foi encontrado somente um (1) trabalho por ano sobre a nossa temática de estudo. Observamos ainda que, nos anos 2015, 2017 e 2023, não houve nenhuma publicação que se aproximasse do nosso interesse de pesquisa.

Fazendo uma análise geral, percebemos que ainda há poucas publicações envolvendo o Ensino Colaborativo na Educação Especial, o que evidencia a necessidade de trazer essa discussão atualmente. No quadro a seguir, podemos visualizar melhor as problemáticas que motivaram a realização de tais pesquisas.

Quadro 5- Problemáticas, autores e ano de publicação

AUTOR (A)/ANO	PROBLEMÁTICAS
SILVA (2018)	Como os professores da educação especial veem a possibilidade de atuar por meio da colaboração com o docente da classe comum?
MENDES (2016)	A inclusão escolar não se configura apenas pela matrícula da criança com deficiência intelectual na rede regular de ensino, mas também pela permanência e garantia de uma escolarização efetiva que deverá acontecer desde a Educação Infantil.
CHRISTO (2019)	Investigar uma prática de colaboração em escola regular da rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na qual professoras do Atendimento Educacional Especializado realizam um trabalho articulado com os professores da sala comum.
LAGO (2014)	É preciso experimentar outros modelos de serviço de apoio centrado no ensino da classe comum para os estudantes público-alvo da educação especial na busca de ampliar o modelo único de atendimento, baseado na SRM, proposto pela atual política de educação especial.
BARBOSA (2020)	Que práticas envolvidas no âmbito do Ensino Colaborativo favorecem a inclusão escolar de educandos com deficiência? Qual a percepção dos professores acerca do Ensino Colaborativo?
GONÇALVES (2022)	A pesquisa emergiu da problemática evidente no distanciamento em relação às práticas realizadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado e professores do ensino regular.
VILARONGA (2014)	A formação para o coensino para apoiar a escolarização do público-alvo da educação especial.
RECALDES (2020)	Analisar as contribuições do Ensino Colaborativo envolvendo professores do ensino comum e professores especializados em Educação Especial na aprendizagem de estudantes com deficiência.
COSTA (2021)	Analisar a aplicação e o estudo de estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado – AEE

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao averiguarmos as problemáticas das pesquisas, de modo geral, percebemos que as problemáticas refletem as inquietações dos pesquisadores sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no que tange à inclusão efetiva desses sujeitos, assim como investigam a percepção dos professores no que se refere à proposta do Ensino Colaborativo, a formação para atuar de maneira colaborativa e/ou a aplicação do Ensino Colaborativo com foco principal nos sujeitos da Educação Especial.

Observamos que a maioria das pesquisas procura estudar sobre a colaboração entre os professores de sala comum e os professores de Educação Especial, de modo que poucas pesquisas tratam especificamente da proposta do Ensino Colaborativo entre Sala Comum e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), foco principal deste estudo. A seguir o Quadro 6 descreve a fundamentação teórica das pesquisas selecionadas e os seus principais autores.

Quadro 6- Fundamentação teórica e principais autores

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	PRINCIPAIS AUTORES
Educação Especial	(Baptista; Caiado; Jesus, 2011), (Minto, 2002), (Glat; Pletsch; Fonte, 2007), (Silva; Hostins; Mendes, 2016), (Bueno, 1993), (Jannuzzi, 1992/2004), (Mazzotta, 1996/2001), (Santos, 2002), (Rosa, 2003), (Gonçalves, 2005), (Mendes, 2007/2009).
Ensino Colaborativo/Coensino	(Mendes, 2002/2006/2010/2011/2014), (Capellini, 2004), (Rabelo, 2011/2012), (Zerbato, 2012/2014), (Vilaronga, 2013/2014), (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011), (Zanata, 2004), (Lago; Almeida, 2009), (Pugach; Jhonson, 1995), (Fontes, 2009), (Almeida; Machado, 2010).
Educação Infantil	(Paschoal; Machado, 2009), (Duarte, 2012).
Inclusão	(Beyer, 2006), (Ferreira, 2005), (Glat; Blanco, 2007), (Santos, 2002), (Pletsch; Glat; Fontes, 2007), (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011), (Veltrone; Mendes, 2007), (Pletsch; Glat, 2012), (Bueno; Meletti, 2012).
Avaliação escolar	(Pletsch; Mendes; Hostins, 2016).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Identificamos que os autores das pesquisas analisadas abordam sob diferentes perspectivas as contribuições do Ensino Colaborativo na Educação Especial, discutindo aspectos como: práticas pedagógicas inclusivas (Mendes, 2010), caminhos para a inclusão (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011) e avaliação escolar (Pletsch; Mendes; Hostins, 2016). Acerca dessa discussão, Mendes (2016, p. 20) ressalta: “A educação como um direito de todos tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência de todos os estudantes nas escolas [...]”.

Afirma ainda que o maior desafio para promover a inclusão escolar concentra-se na promoção e acesso à aprendizagem efetiva, pois, para que isso ocorra, deverá haver modificações nas estratégias e metodologias de ensino voltadas para as necessidades específicas dos estudantes. No tocante à discussão sobre o Ensino Colaborativo, observamos teóricos recorrentes: Capellini, Mendes, Rabelo, Vilaronga, Zanata e Zerbato. Notamos que esses autores possuem publicações em diferentes anos, demonstrando que já estudam a temática há um certo tempo.

Destacamos ainda, as abordagens de pesquisas utilizadas, as respectivas características e aspectos metodológicos, os caminhos percorridos, relacionando o autor e o ano de publicação. Podemos observar melhor essas informações no Quadro 7.

Quadro 7- Aspectos metodológicos das pesquisas catalogadas

ABORDAGENS DE PESQUISA	CARACTERÍSTICAS	PRINCIPAIS CAMINHOS METODOLÓGICOS	AUTOR(A)/ANO
Pesquisa Qualitativa	Concentra-se na compreensão aprofundada de determinado grupo ou contexto específico, não se preocupando com aspectos quantitativos (Silveira; Córdova, 2009).	Autobiografia, pesquisa colaborativa, pesquisa-ação, pesquisa de campo, observações, diário de campo, reuniões, questionários, entrevistas semiestruturadas, categorias temáticas e análise de prosa.	Silva (2018) Mendes (2016) Christo (2019) Barbosa (2020) Gonçalves (2022) Vilaronga (2014) Recaltes (2020) Costa (2021)
Pesquisa Mista	Pesquisa que combina aspectos qualitativos e quantitativos em um mesmo estudo (Lago, 2014)	Pesquisa participante, questionário, entrevista semiestruturada, roteiro de observação e diário de campo.	Lago (2014)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao fazermos uma análise sobre as metodologias usadas nos trabalhos catalogados, observamos que, das nove (9) produções, oito (8) descrevem suas abordagens como pesquisas qualitativas e apenas uma (1) traz uma abordagem diferente, optando pela pesquisa mista, ou seja, a combinação das duas abordagens: qualitativa e quantitativa.

É importante mencionar que, na visão de Minayo (2007), a pesquisa qualitativa aborda questões singulares, que não podem e/ou não deveriam ser quantificadas. Afinal, trabalham com os sentidos e significados, ocupando-se de assuntos humanos e sociais, no sentido de buscar compreensões a partir dos assuntos de interesse/estudo, entendendo que esse tipo de abordagem está interligado com a subjetividade tanto dos autores como dos sujeitos participantes da pesquisa, ultrapassando os limites de uma metodologia, ou seja, é uma visão mais abrangente, para além de aspectos metodológicos (González, 2020).

Destacamos ainda alguns procedimentos e caminhos metodológicos para construção e análise das informações adotadas nas pesquisas selecionadas, tais como: autobiografia, pesquisa colaborativa, pesquisa-ação, pesquisa de campo, observações, diário de campo, reuniões, questionários, entrevistas semiestruturadas (a técnica mais predominante, aparecendo em cinco pesquisas), categorias temáticas e análise de prosa.

Com relação aos resultados das pesquisas analisadas, Christo (2019) menciona que as pesquisas de Vilaronga (2014), Toledo (2011) e Caramori (2014) apresentam programas de

formação que trabalham com o Ensino Colaborativo, inclusive, a pesquisa de Vilaronga (2014) foi uma dentre as quais analisamos. Desse modo, gostaríamos de frisar que, de acordo com essa autora, a literatura científica de países mais experientes no que tange à inclusão escolar tem indicado o trabalho colaborativo como uma estratégia em ascensão, para solucionar problemas ligados ao público-alvo da Educação Especial, como também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Observamos a constatação dessa afirmação de Vilaronga (2014) na pesquisa de Lago (2014), quando a autora coloca que os resultados analisados apontaram a importância do Ensino Colaborativo para os professores participantes, especificamente na ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar na sala de aula comum. Da mesma forma que é evidenciada por Christo (2019), quando o autor conclui que a prática colaborativa promoveu mudanças importantes em sala de aula, sendo uma delas o planejamento das aulas incluindo os estudantes público-alvo da Educação Especial. Por fim, ressaltamos que, numa pesquisa mais recente de Gonçalves (2022), o autor identificou o reconhecimento da necessidade do Ensino Colaborativo, o que ainda carece ser mais bem compreendido para ser implementado.

Diante das análises das produções, entendemos o percurso elaborado pelos autores para compreender as problemáticas propostas. Podemos afirmar que, de forma geral, os trabalhos refletem a adesão da estratégia do Ensino Colaborativo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com abordagem envolvendo os diversos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, porém, geralmente fazendo associação entre a figura do professor de sala comum e os professores de Educação Especial. Apenas dois (2) trabalhos escolhem como sujeitos da pesquisa o professor de sala comum e o de Atendimento Educacional Especializado (AEE), foco do nosso interesse de investigação.

Isso posto, no que diz respeito ao Ensino Colaborativo, os resultados apresentados na pesquisa de Barbosa (2020) descreveram, dentre outros aspectos, que o Ensino Colaborativo se configura para além da atuação conjunta entre docentes do ensino comum e da Educação Especial, pois envolve outros elementos, os quais, somados, configuram a didática do Ensino Colaborativo, que é visto como uma possibilidade de aprendizagem articulada pelo professor do AEE. Todo esse contexto promove a ideia de que as pesquisas sobre essas temáticas são um campo em ascensão, em que podemos perceber diversas lacunas a serem investigadas, sendo uma delas: a colaboração entre professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de sala comum, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, já que nos trabalhos analisados poucos autores focam nesse nível de ensino.

Em suma, a construção desse estado do conhecimento contribuiu para pensarmos a importância da nossa temática em futuras pesquisas, bem como nos permitiu visualizar como se encontram atualmente as produções de conhecimento sobre o que compõe nosso estudo; as principais teorias e teóricos que fundamentam esse tema; e a abordagem de pesquisa predominante, nesse caso, a de viés qualitativo, além dos caminhos metodológicos.

Vale ressaltar que esta pesquisa não esgota os trabalhos desenvolvidos na área, antes podemos considerar como escritos iniciais de um Estado do Conhecimento, mas, que já aponta achados de relevância.

4.2 O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se fala em educação especial, frequentemente nos deparamos com termos como educação inclusiva, escola inclusiva e ensino inclusivo, os quais muitas vezes são usados como sinônimos. No entanto, é importante reconhecer que esses conceitos possuem diferenças significativas. Neste estudo, discutiremos a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, sendo fundamental, desde o início, esclarecer as distinções e as relações entre esses termos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca a Educação Especial como uma modalidade de ensino para a formação de um sistema educacional inclusivo. A esse respeito:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p. 16).

Dessa forma, compreende-se que a educação especial é uma modalidade de ensino que atende um público específico, abrangendo todos os níveis de ensino e garantindo o atendimento educacional especializado em cada uma dessas etapas.

Quando abordamos o termo “Educação Inclusiva”, não estamos nos referindo apenas a alunos com deficiência e/ou alguma necessidade educacional específica. Trata-se de repensar e ressignificar novas relações que possibilitem práticas pedagógicas que considerem as diversidades entre os estudantes, que não são categorizados e predefinidos em suas competências. Para tanto, precisamos reformular a escola considerando as diferenças e ampliando as oportunidades de ensino e aprendizagem para todos (Bedaque, 2015).

A educação inclusiva é uma abordagem moderna de ensino que busca assegurar o direito de todos à educação, independentemente de possuírem ou não necessidades educacionais específicas. Seu objetivo é promover a igualdade de oportunidades e valorizar a diversidade, partindo do entendimento de que cada aluno é único, com características específicas e uma forma de aprender própria. Essa concepção reconhece e respeita a singularidade de cada estudante, criando um ambiente educacional mais acolhedor e acessível às diferentes necessidades e potencialidades individuais.

Quando falamos em Educação Inclusiva nos referimos ao direito à educação para estudantes pertencentes às minorias sociais (povos indígenas, negros, estrangeiros, pessoas com deficiência, entre outros) que, por diversos motivos – históricos, sociais, políticos e culturais – não estavam, anteriormente, presentes nas classes comuns das escolas regulares. A luta por esse direito, fortalecida a partir do início da década de 90, por meio de documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Brasil, 1990), conseguiu, em muitos países, inclusive no Brasil, que o objetivo de garantir educação a todos fosse, ao menos em parte, cumprido, ainda que haja muito a ser realizado, quando se pensa em implementação de políticas públicas que visam à concretização de ações, para que as escolas se tornem, de fato, inclusivas (Capellini; Zerbato, 2022, p. 18).

As referidas autoras definem a Educação Inclusiva, destacando seu público-alvo e enfatizando como a luta pelo direito a uma educação para todos se fortaleceu ao longo do tempo até os dias atuais. Essa trajetória revela um movimento contínuo em prol de políticas e práticas que assegurem o acesso e a participação de todos os indivíduos, independentemente de suas características ou necessidades específicas, em um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

Após discutirmos os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva e suas diferenças, é importante abordar a inter-relação entre elas. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, fundamentada em diversos documentos legais, visa garantir os recursos necessários para o acesso, permanência e progressão acadêmica dos

estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial. Essa abordagem promove a inclusão desses alunos em escolas de ensino regular, que, de forma contínua, buscam acessibilidade e inclusão efetiva no cotidiano escolar (Capellini; Zerbato, 2022).

Nesse contexto, entendemos a inclusão como sinônimo de equidade de oportunidades. Compreendemos que inclusão é tratar com igualdade desde que, com isso, não se promova algum tipo de exclusão. Equidade é oportunizar condições diferentes quando for necessário para a promoção da inclusão, possibilitando a igualdade de acessos e não necessariamente de condições.

Para refletirmos sobre como promover a equidade no ambiente escolar e construir uma educação verdadeiramente inclusiva, o Ensino Colaborativo surge como um caminho viável. Mas, o que seria o Ensino Colaborativo?

O Ensino Colaborativo também conhecido como Coensino implica uma parceria em sala de aula entre o professor do Ensino Regular e o professor de Educação Especial. Esse modelo fundamenta-se na abordagem social da deficiência, o que significa que a escola deve ser acessível para atender às necessidades dos estudantes, e não o oposto (Capellini; Zerbato, 2022).

Capellini e Zerbato (2022) destacam em seu livro que, se o ensino da turma regular não atender às necessidades do público-alvo da Educação Especial e pouco contribuir para a sua participação e aprendizado, será inútil estender sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno, conforme previsto pela política atual. Isso, na prática, implicaria que o problema é atribuído ao estudante com deficiência, e não à escola.

O Ensino Colaborativo, serviço iniciado nos Estados Unidos na década de 1980, é um dos modelos de apoio pedagógico em que o professor do ensino regular e o professor especializado compartilham a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar o ensino oferecido a um grupo diversificado de alunos (Capellini; Zerbato, 2022).

Segundo Hernandez (2013 *apud* Capellini; Zerbato, 2022), além de enfatizar o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação regular e especial para garantir a qualidade do ensino dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) nos Estados Unidos, os documentos normativos asseguraram a presença do educador especializado em sala de aula para a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada aluno.

De acordo com Capellini e Zerbato (2022), no Brasil, o Ensino Colaborativo não está assegurado nos documentos normativos e nas políticas de Educação Especial, embora esses

documentos ressaltem a importância de construir um trabalho em conjunto e de desenvolver um planejamento que contemple as diversidades. As primeiras pesquisas sobre a proposta de Ensino Colaborativo foram realizadas por Capellini (2004) e Zanata (2004). Sobre isso destaque:

O Ensino Colaborativo pressupõe clareza no papel de cada profissional atuante na escolarização do aluno PAEE e visa mudanças na organização escolar, a saber: Contratação de professores de Educação Especial em um número suficiente para oferecer suporte nas classes comuns. Formação de equipes de consultoria colaborativa, contando com a atuação de equipes multidisciplinares na escola comum, que incluam psicólogos escolares, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que possam dar suporte à escolarização dos alunos PAEE. Inserção dos recursos humanos e materiais necessários dentro da sala de aula. Formação continuada e em serviço a toda equipe escolar – diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores do Ensino Comum e da Educação Especial, funcionários e pais – para a construção da cultura colaborativa na escola. Momentos de reflexão, construção e de divulgação de novas práticas pedagógicas, para a melhoria do ensino para todos os alunos (Capellini; Zerbato, 2022, p. 37).

Dessa forma, podemos inferir que o Ensino Colaborativo implica uma definição clara das funções de cada profissional e propõe transformações significativas em várias esferas do ambiente escolar. Isso inclui a contratação adequada de professores de Educação Especial, a formação de equipes colaborativas com profissionais de diversas áreas, a inserção de recursos na sala de aula e a promoção de formação contínua para toda a equipe escolar. Essas ações visam construir uma cultura colaborativa e um ensino de qualidade que atendam a todos os estudantes.

Para introduzir as discussões teóricas que apontam o Ensino Colaborativo nas ações de aprendizagem escolar, Capellini e Mendes (2007) nos esclarecem que trabalhar colaborativamente na escola consiste na proposta de conciliação de habilidades conjuntas de cada docente, a fim de desenvolver criativamente campos de apoio nas ações de aprendizagem. De acordo com as autoras, o trabalho em equipe promove a soma de habilidades, conhecimentos e experiências em que todos são beneficiados.

Tais benefícios, conforme nos indicam Capellini e Mendes (2007) e Bedaque (2015), são concebidos desde o aprimoramento dos níveis de conhecimentos pelos professores em colaboração até o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois suas singularidades/necessidades específicas são discutidas no grupo com o intuito maior de promover ações criativas e inclusivas. Além disso, esses benefícios se estendem para alunos

ditos típicos, aqueles que não estão inseridos na Educação Especial, mas que também fazem parte do processo colaborativo.

Nesse sentido, o Ensino Colaborativo é percebido pelas autoras, e em nosso entendimento, como uma proposta de apoio à inclusão escolar, a considerar os inúmeros desafios presentes no âmbito da escola pública na consolidação de tais práticas, sendo compreendido no ensino como um conceito fundamental para a educação inclusiva (Bedaque, 2015) e uma forte alternativa de trabalho entre os agentes de aprendizagem que atuam em espaços escolares, no caso desta proposta de pesquisa: o professor de sala comum e o professor da sala de AEE, cujo propósito destaca-se por

[...] garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (Marin; Braun, 2013, p. 53).

A articulação entre os conhecimentos dos professores do ensino regular e da educação especial oferece inúmeros benefícios, tanto para os profissionais, que passam a compartilhar responsabilidades e desafios, quanto, principalmente, para o aluno, que se torna o principal beneficiado ao receber um ensino cada vez mais alinhado às suas necessidades específicas.

De acordo com as diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, disposto pelo Ministério da Educação (MEC), são diversas as atribuições do professor de AEE, dentre elas: “Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial” (Brasil, 2009, p. 4). Ou seja, o professor de AEE é o profissional responsável por articular parcerias dentro e fora da escola que possam aprimorar o seu trabalho e contribuir para o seu público-alvo.

Ainda como parte de suas atribuições, esse profissional deve semear conhecimentos sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no sentido de informar, conscientizar e sensibilizar os professores e toda a escola sobre como se pode promover uma educação inclusiva. Dentre suas ações, está a articulação com os demais profissionais da escola e familiares (Bedaque, 2015, p. 45), bem como a realização de “um estudo de caso dos estudantes atendidos para melhor identificar suas necessidades e assim elaborar um Plano de

Atendimento Educacional Especializado para realização de ações que possibilitem o avanço na aprendizagem dos estudantes”.

Nesse sentido, o diálogo, troca de informações e experiências entre professor de sala comum e professor de AEE, é de fundamental importância. Para que esse processo de colaboração entre professores ocorra com sucesso, faz-se necessário que a escola esteja atenta a duas ações essenciais, segundo Thousand e Villa (1989), em que a primeira tem a ver com a formação da equipe escolar e a segunda está relacionada com a formação de profissionais que estejam abertas à tomada de decisões de forma colaborativa.

Essa colaboração torna-se ainda mais fundamental quando se compreende que a inclusão é um processo altamente sensível e complexo. Para entender as diferentes correntes e concepções que envolvem a inclusão, é preciso situá-la dentro de sua realidade concreta, reconhecendo que incluir, historicamente e no contexto social em que vivemos, não é uma prática fácil, dócil ou romântica — mas sim um esforço contínuo que exige compromisso, reflexão crítica e ação coletiva.

Conforme Capellini e Mendes (2007), interrogações acerca de como ensinar alunos com deficiência em sala comum têm sido preocupações constantes de muitos professores, haja vista a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas e de ensino que sejam capazes de incluir todos os sujeitos no contexto escolar. De acordo com as autoras, a inclusão na sala de aula tende a passar por dois processos, que também são complexos: a recusa mais imediata e, posteriormente, a aceitação munida de reflexões sobre novas práticas, ou seja, ainda que entendamos a sua urgência, a inclusão não é algo simples.

O processo sensível que permeia a inclusão está, *a priori*, nas concepções que cada educador constrói nas suas práticas. A esse respeito, Freire (2015) nos ajuda a compreender que o ensino é acolhimento, pois,

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (Freire, 2015, p. 66).

Entende-se, portanto, que, em tempos de educação inclusiva, o sistema educacional carece de muita formação continuada, mas também de amor como prática essencial aos modos de se constituir no mundo.

A inclusão é um processo coletivo e sua complexidade, cremos, está justamente nesse viés, como nos informa Bedaque (2015). A autora concebe a educação inclusiva a partir das ações coletivas, visto que, para se promover uma educação especial e inclusiva, são necessárias muitas mãos, não somente do esforço de um único profissional e/ou grupo social, uma vez que se trata de um trabalho colaborativo.

A inclusão é um processo contínuo, necessita ser. Como nos levam a compreender Capellini e Mendes (2007) a inclusão é muito mais um processo contínuo do que práticas ou eventos isolados, ou seja, as ações inclusivas na escola precisam ser permanentes, e não somente evidenciadas em momentos pontuais. Em concordância com as autoras, acreditamos que a promoção de práticas pedagógicas inclusivas realizadas em situações esporádicas e isoladas não agrega os reais princípios da inclusão, que passa de fato por um processo subjetivo de conscientização e sensibilização, sobretudo política e social.

Diante dos gratos encontros com estudiosos da educação por meio das leituras que compõem este tópico, especialmente estudiosos cujas bases de discussões se voltam para a inclusão escolar, entendemos a inclusão como um processo político que demanda muitas reflexões, sobretudo ações que apontem novos olhares ao sentido de educação, sempre compreendida como um conceito/prática em constante processo de resignificação.

5 DIREÇÕES DA PESQUISA

Figura 6- Cactos e flores



Fonte: Mukhytova (2025). Adaptado pelo Autor.

Entre *cactos* e *flores*, fomos construindo nossa pesquisa. Os cactos simbolizam os desafios enfrentados ao longo do processo: as incertezas, a obtenção do aceite dos sujeitos participantes da pesquisa, a necessidade de flexibilização e a resiliência diante dos imprevistos. Já as flores representam os momentos de descoberta, os encontros significativos, a escuta sensível e o florescimento das ideias que surgiram ao longo da caminhada investigativa.

O propósito desta seção é apresentar os caminhos metodológicos escolhidos para melhor contemplar os objetivos deste estudo, na busca por aproximações para responder nosso problema central. Nessa proposição, é cabível construir, antes de tudo, um referencial teórico-metodológico o qual representará a base conceitual acerca dos princípios e processos que balizam nossa caminhada.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa classifica-se dentro da abordagem *qualitativa*, tendo em vista a necessidade de uma imersão da pesquisadora no campo da pesquisa, a fim de que se possa compreender as diversas percepções dos sujeitos envolvidos no universo epistemológico, segundo nos indicam Bogdan e Biklen (2010). Os autores explicam que na pesquisa qualitativa o pesquisador busca “compreender o mundo dos sujeitos” (Bogdan; Biklen, 2010, p. 287) e que essa compreensão se dá em um processo subjetivo de interpretação da realidade. De acordo com Villegas e González (2011), essa abordagem permite a descrição/interpretação dos fenômenos da vida cotidiana das pessoas que numa abordagem quantitativa não seria possível.

Na perspectiva educacional, segundo Villegas e González (2011), essas questões ligadas ao cotidiano estão se tornando cada vez mais interessantes e pertinentes, o que ratifica a essencialidade de refletir sobre a rotina escolar e as suas problemáticas. No âmbito da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tais reflexões são ainda mais necessárias para a articulação dos significados que se constroem acerca dessas demandas sociais.

Nesse processo, é fundamental adotar uma abordagem fenomenológico-hermenêutica como base, pois seu objeto de conhecimento “[...] não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito” (Gil, 2008, p. 14). Ou seja, a interpretação emerge da relação interdependente entre o sujeito e o mundo, construindo-se na experiência.

Para caracterizar este estudo com base em seus objetivos, é relevante estabelecer uma relação com as perspectivas descritiva e exploratória. Embora a abordagem descritiva se concentre em fornecer um detalhamento do assunto de estudo, a maior relevância desta pesquisa está na exploração do problema, sendo, portanto, essencialmente exploratória. Nesse tipo de investigação, o pesquisador busca uma proximidade mais significativa com o tema de pesquisa (Gil, 2008).

Em vista disso, entendemos como finalidade principal da pesquisa exploratória o processo de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 1999, p. 43), em que, nessa relação classificatória, o autor nos leva ainda ao entendimento de que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (Gil, 2002, p. 42).

Com relação à natureza da investigação, pode ser classificada como uma Pesquisa Básica, pois visa gerar novos conhecimentos, úteis para o progresso da Ciência, sem aplicação prática imediata (Silveira; Córdova, 2009). Já no que concerne aos procedimentos, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e estudo de campo: bibliográfica porque foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído especialmente de livros e artigos científicos (Gil, 2002, p. 44), e de campo porque se preocupa com o aprofundamento das questões propostas e foca numa comunidade específica para a realização da pesquisa (Gil, 2002, p. 53).

Por fim, é importante ressaltar que este estudo se estabelece na Pesquisa Autobiográfica, um ramo da Pesquisa Qualitativa que tem ganhado destaque nas últimas décadas. Essa abordagem oferece uma perspectiva crítica, pedagógica e essencialmente política nos processos de formação dos indivíduos, valorizando suas experiências e histórias de vida (Rocha, 2012).

5.2 A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA E A ENTREVISTA NARRATIVA

A partir dos anos 2000, observou-se uma intensificação da conexão entre linguagem, aprendizado, reflexividade autobiográfica e prática social, especialmente no contexto do movimento autobiográfico, que é uma abordagem da pesquisa qualitativa. Este movimento se posiciona contra uma perspectiva técnica e racional da pesquisa e dos processos formativos, priorizando, uma compreensão mais subjetiva e reflexiva (Passey; Souza, 2017).

A partir desse entendimento, optamos pela pesquisa autobiográfica com o objetivo de realizar uma análise reflexiva e subjetiva sobre nosso tema de pesquisa. Consideramos essencial ouvir os docentes, aqueles que vivenciam o cotidiano escolar, integrando teoria e prática. Nosso intuito é ampliar as interfaces entre o ensino e a ciência, investigando o ser humano em suas relações com o mundo físico e o sensível.

As narrativas autobiográficas, quando utilizadas como fonte e método na pesquisa qualitativa em educação, permitem a construção e reconstrução da história de vida e da trajetória formativa dos indivíduos, oferecendo um meio para compreender e atribuir sentido as ações e experiências vivenciadas pelos sujeitos (Lima, 2020). Dentre as inúmeras possibilidades de produção narrativa na perspectiva autobiográfica, optamos por mobilizar como estratégia de pesquisa a entrevista narrativa.

A entrevista narrativa visa criar uma situação que encoraje e estimule o entrevistado a compartilhar a história de um acontecimento significativo de sua vida, bem como o contexto social em que ocorreu (Jovchelovitch; Bauer, 2008). A seguir, apresentamos o protocolo para

a realização da Entrevista narrativa, conforme delineado por Jovchelovitch e Bauer (2008). Esse protocolo integra as diretrizes encontradas nos manuscritos de Schütze, com as contribuições e aperfeiçoamentos dos autores anteriormente citados. Nele, incluem uma descrição detalhada das fases e regras essenciais para a condução da Entrevista narrativa.

Quadro 8- Fases principais da *Entrevista narrativa*

Fases	Regras
Preparação	Exploração do Campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração Central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fases de Perguntas	Somente “Que aconteceu, então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala Conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2008).

Na fase da Preparação, acontece a exploração do campo de pesquisa, um passo fundamental no processo da investigação, pois envolve a imersão do pesquisador no contexto do estudo. Nessa etapa, são formuladas questões a partir dos objetivos da pesquisa, chamadas de questões exmanentes, que refletem diretamente os interesses e o foco do pesquisador.

Na Iniciação, o contexto da investigação é apresentado ao sujeito de pesquisa de forma abrangente, solicitando sua permissão para gravar a entrevista, o que é fundamental para possibilitar uma análise detalhada posteriormente. O procedimento da Entrevista Narrativa (EN) também é brevemente explicado: a narrativa ocorrerá sem interrupções até a fase de questionamentos. Durante a preparação da EN, um tópico inicial para a narrativa já deve ter sido identificado, refletindo os interesses do entrevistador. Para facilitar essa introdução, recursos visuais podem ser utilizados, quando necessário.

A etapa da Narração Central principiada pelo tópico inicial da entrevista narrativa (EN), tem como objetivo ouvir os participantes com atenção e empatia, realizar uma

observação cuidadosa, sem interrupções; apenas sinais não verbais, como acenos ou expressões de interesse (“hmm”, “sim”, “sei”) para incentivar a conversa e esperar pelos sinais de conclusão, o que é geralmente sinalizado por uma “coda” (uma pausa ou comentário que marca o término). Se necessário, o pesquisador pode fazer pequenas anotações para formular perguntas posteriores. Ao final, quando o sujeito sugere que a história terminou, o pesquisador pode sondar se há algo mais que ele deseja compartilhar, perguntando, por exemplo: “Isso é tudo que gostaria de me contar?”

Em seguida, a Fases de Perguntas, após o termo natural da narração, o pesquisador dá início à fase de questionamentos, em que traduz suas questões iniciais (exmanentes) para questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante. A fase dos questionamentos somente deve iniciar quando o pesquisador comprova que a narração central terminou. Deve-se evitar questões do tipo “Por quê”, fazer perguntas apenas sobre os acontecimentos, questões imanentes, usando apenas as palavras do entrevistado. As fases 1, 2 e 3 são registradas em áudio para uma transcrição exata, com autorização dos participantes.

Na última fase, Fala Conclusiva, ao final da entrevista, com o gravador desligado, ocorrem frequentemente trocas informais e descontraídas que podem revelar detalhes sobre as informações mais formais compartilhadas anteriormente. Essas informações podem ser muito importantes para a interpretação contextual das narrativas dos sujeitos.

Consideramos que seguir as fases e regras apresentadas no quadro 8 facilita a realização da narrativa de forma fluida e espontânea, permitindo que o participante se sinta encorajado a compartilhar experiências significativas. Dessa forma, com base na proposta definida, foram realizadas algumas etapas para a condução das entrevistas:

- Inicialmente submetemos nosso projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e só realizamos as entrevistas após aprovação do comitê.
- Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), realizamos visitas presenciais às gestoras das duas escolas selecionadas para apresentar a proposta da pesquisa. Na ocasião, solicitamos a assinatura da carta de anuência, autorizando a realização do estudo nas respectivas instituições.
- Com o consentimento das gestoras, iniciamos os contatos com os possíveis participantes da pesquisa. Entramos em contato com seis professores, três de cada escola, porém, dois deles não puderam participar das entrevistas devido às demandas de trabalho.

- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado via WhatsApp às quatro professoras que aceitaram participar da pesquisa, duas de cada escola (sendo duas professoras de AEE e duas professoras de sala comum de ensino regular), a fim de que pudessem realizar uma leitura prévia do documento. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de cada docente.
- As entrevistas foram realizadas de forma presencial e individual. Cada encontro teve início com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguida de uma breve explicação sobre a dinâmica da entrevista, destacando que se trataria de um diálogo no qual a participante narraria sua experiência profissional. Iniciamos a conversa com uma pergunta mais ampla e aberta (tópico inicial da entrevista narrativa), permitindo que as docentes se expressassem livremente. Em momentos de silêncio, seguimos a um roteiro de perguntas previamente elaborado, o qual se encontra nos apêndices desta pesquisa.
- Por fim, realizamos as transcrições das narrativas, categorizações e análise das informações obtidas, as quais serão descritas em maior detalhe a seguir.

Nesse contexto, é importante destacar que a entrevista narrativa tem como objetivo gerar histórias, sendo flexível em relação aos procedimentos analíticos que se seguem à produção das informações. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008), a análise temática é um dos procedimentos recomendados para analisar as histórias agregadas nas entrevistas, conforme identificamos melhor na sequência.

5.3 ANÁLISE TEMÁTICA

Adotamos a Análise Temática, que se trata de um método progressivo de descrição de texto qualitativo. Os autores que mobilizam essa estratégia de análise sugerem um “processo de redução do texto qualitativo”, que consiste em organizar o material em três colunas: transcrição, redução e palavras-chave (Rocha, 2012).

Primeiramente, as entrevistas narradas são transcritas na íntegra, posteriormente, trechos completos ou parágrafos são reformulados em sentenças resumidas e, em seguida, essas sentenças são convertidas em palavras-chave. Ambas as reduções realizam uma generalização e condensação do significado. Na prática, o texto é organizado em três colunas:

a primeira apresenta a transcrição, a segunda traz a síntese inicial e a terceira apresenta somente palavras-chave (Jovchelovitch; Bauer, 2008).

A partir dessas orientações, elaboramos eixos temáticos e categorias de análise com o objetivo de aprofundar os elementos construídos a partir das vozes das professoras e realizar a análise das informações obtidas, que serão melhor representadas no quadro a seguir.

Quadro 9- Eixos e Categorias de análise

Eixo 1: Percepções docentes sobre a prática do AEE		Participantes da pesquisa			
		Margarida	Camélia	Túlipa	Rosa
Categorias	Trabalho desafiador				
	Inclusão, empatia e colaboração				
	Contribuições na aprendizagem				
Eixo 2: Compreensões sobre o Ensino Colaborativo e a Prática Pedagógica		Participantes da pesquisa			
		Margarida	Camélia	Túlipa	Rosa
Categorias	Resistência, desinformação e inesperienza				
	Diálogo, colaboração e formações continuadas				
Eixo 3: Contribuições e desafios que envolvem o Ensino Colaborativo e a prática pedagógica de professores do AEE		Participantes da pesquisa			
		Margarida	Camélia	Túlipa	Rosa
Categorias	Desafios				
	Estratégias adotadas				
	Contribuições do Ensino Colaborativo e do AEE				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No Quadro 9, cada eixo temático e sua respectiva categoria de análise estão diretamente vinculados aos objetivos específicos desta pesquisa. Para facilitar a visualização e a identificação das informações, cada categoria foi destacada com uma cor diferente, permitindo ao leitor reconhecer com mais clareza a qual eixo temático cada informação analisada pertence. Os nomes das professoras participantes foram substituídos por pseudônimos, com o objetivo de preservar sua identidade e garantir o respeito, o sigilo e o anonimato exigidos pela ética na pesquisa. A inspiração para nomear as professoras entrevistadas com nomes de flores surgiu da minha afeição por esses elementos da natureza e do fato de ter ilustrado todo o trabalho com cactos, flores e borboletas. Esses símbolos naturais foram escolhidos para representar, de forma sensível e poética, os caminhos, desafios e transformações vivenciados ao longo da pesquisa.

5.4 O LÓCUS, OS SUJEITOS DA PESQUISA E A PESQUISADORA

Quanto ao lócus da investigação, esta pesquisa foi conduzida nas dependências de duas escolas estaduais situadas na zona urbana de Caraúbas-RN, que atendem estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e possuem Atendimento Educacional Especializado.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e duas professoras de Sala Comum do ensino regular.

Um aspecto referente à escolha desses profissionais tem a ver com o foco da problemática no âmbito dos anos iniciais, considerando: (1) a viabilidade de refletir sobre aspectos característicos desse nível de ensino; (2) a formação continuada ofertada para essa etapa de ensino nos contextos da inclusão; bem como (3) o fato de que não trataremos da rotatividade de professores em sala de aula, como ocorre a partir dos anos finais (contudo, vale ressaltar que, no período que foi realizado as EN, as escolas selecionadas já haviam aderido ao modelo de ensino em tempo integral). Eleger dois lócus de pesquisa amplia a possibilidade de conhecer e refletir sobre essas realidades, considerando que cada escola possui suas particularidades, culturas e saberes nas práticas cotidianas.

Esses docentes e suas experiências de atuação foram a base para a discussão a respeito dos significados construídos no contexto de investigação aqui delineado. Todos os relatos sobre as situações vivenciadas representaram as principais informações/assuntos de análises deste estudo, cujas interpretações voltam-se para as reflexões acerca das práticas de

Ensino Colaborativo entre os referidos profissionais nas ações que envolvem a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas em que atuam.

Quanto à pesquisadora que conduziu o estudo, trata-se de uma mãe atípica, professora pedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) numa Perspectiva Inclusiva, dentre outras especialidades no contexto do ensino. Seu lugar epistemológico constitui-se dos espaços inclusivos da escola em que atua como professora na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde constrói suas vivências, experiências e reflexões sobre a sua prática, as quais motivaram a pesquisa a respeito do assunto em questão. É importante destacar o papel essencial do pesquisador, visto que, na abordagem qualitativa, este representa o principal disparador do processo investigativo, uma vez que se encontra a todo momento ligado aos fenômenos que está pesquisando (González, 2020), ou seja, é impossível a neutralidade do pesquisador frente ao seu assunto de estudo.

Nesse contexto, mostra-se fundamental que o pesquisador adote uma postura ética e atenta durante todo o estudo. A proximidade com o tema requer sensibilidade para interpretar as informações de forma imparcial, respeitando as experiências e subjetividades envolvidas.

5.5 ÉTICA NA PESQUISA

Para garantir a ética na pesquisa, submetemos nosso projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obtendo a aprovação sob parecer de número 7.178.695.

Para assegurar a condução ética da pesquisa, foram adotados os seguintes cuidados, tomados como garantias aos participantes: inicialmente, os participantes receberam informações sobre o estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma voluntária; a confidencialidade foi garantida, com dados pessoais sendo mantidos em sigilo e armazenados de maneira segura, acessível apenas à equipe de pesquisa; a privacidade dos participantes foi preservada, e as informações foram apresentadas de forma anonimizada; os participantes tiveram o direito de se retirar do estudo a qualquer momento, sem sofrer prejuízos, e as informações obtidas seriam excluídas se solicitado; a pesquisa foi conduzida para minimizar riscos e desconfortos; informações adicionais e esclarecimentos foram disponibilizados sempre que necessário; além disso, os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes, se assim desejarem.

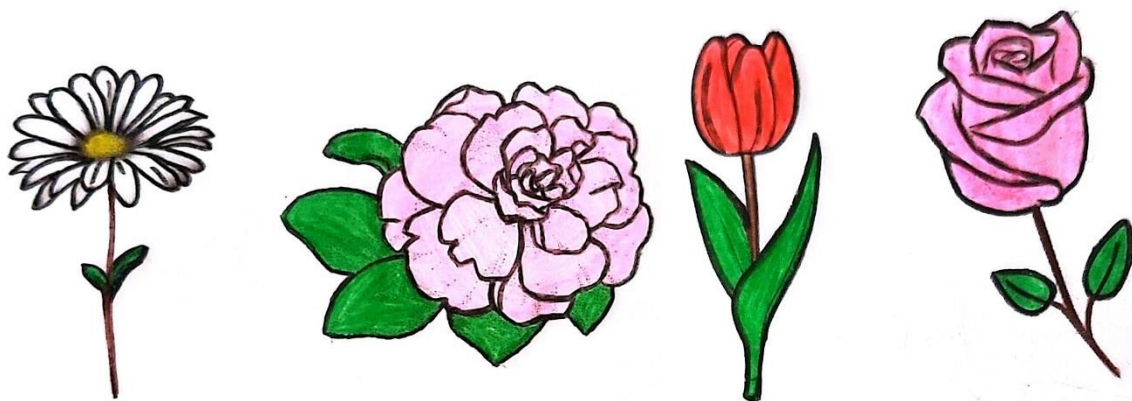
Ao final da pesquisa, as informações obtidas foram armazenadas no google drive e em um drive físico, sendo mantidas por um período mínimo de cinco anos. Conduzido segundo a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que dispõe da Lei Geral de Proteção de

Dados (LGPD), sendo eles digitais ou não, por pessoa física ou jurídica e de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa, assim como seguindo as orientações da Carta Circular 01/2021 do CONEP com relação à segurança na transferência e no armazenamento das informações.

A responsabilidade pelo armazenamento e proteção das informações ficou a cargo dos pesquisadores, garantindo, assim, o sigilo, a confidencialidade e a segurança das informações dos participantes da pesquisa.

6 O ENSINO COLABORATIVO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DO AEE, À LUZ DAS NARRATIVAS

Figura 7- Quatro flores



Fonte: Colorir Tudo (2024). Adaptado pelo Autor.

Iniciamos esta seção com uma figura composta por quatro flores, cada uma representando simbolicamente uma das professoras entrevistadas. A primeira flor é a Margarida, seguida pela Camélia, a Túlipa e, por fim, a Rosa. Cada flor carrega o nome e a essência de uma docente que contribuiu com seu olhar, suas experiências e reflexões para esta pesquisa.

Buscamos, a partir da escuta e da análise das narrativas das professoras entrevistadas, refletir sobre os avanços e os desafios ainda presentes na construção de uma cultura colaborativa e na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

6.1 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PRÁTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Quadro10- Percepções docentes sobre a prática do AEE

Eixo 1: Percepções docentes sobre a prática do AEE		Participantes da pesquisa			
		Margarida	Camélia	Túlipa	Rosa
Categorias	Trabalho desafiador				
	Inclusão, empatia e colaboração				
	Contribuições na aprendizagem				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Neste eixo temático, identificamos as compreensões das professoras acerca da prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE), organizando-as em três categorias de análise, elaboradas com base em suas percepções.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço fundamental para o público-alvo da educação especial. No entanto, muitas vezes seu trabalho é pouco

compreendido e acaba sendo estigmatizado, tanto o serviço em si quanto os estudantes que dele necessitam. Isso fica evidente na fala da professora Camélia:

O atendimento é um pouco desafiador, eu fui uma das primeiras que iniciou o trabalho no município de Caraúbas, eu e uma amiga [...], a gente fez uma formação e logo veio a lei para abrir essas Salas de Recursos Multifuncionais no município. Então foi bastante desafiador, a gente começou fazendo reuniões nas escolas, explicando, conversando, com muito cuidado, pois era o início de tudo. E as famílias no início tinham um certo tipo de rejeição, quando começamos a explicar, algumas pessoas discriminavam, porque diziam que era um atendimento para crianças doidas, mas o filho não era doido, usavam bem esse termo (Camélia, 2025).

Ao abordar a temática da inclusão, é possível identificar diversas barreiras que dificultam sua efetivação. A professora Camélia destaca uma delas, ao mencionar que o desconhecimento sobre o AEE reforça estigmas e barreiras à inclusão. Nesse sentido, Mendes (2016, p. 20) acredita que: “O maior desafio da inclusão escolar tem sido a promoção e o acesso à aprendizagem efetiva, pois está deverá direcionar para modificações de estratégias pautadas nas necessidades de cada criança”. Entendemos que promover inclusão

não é uma tarefa fácil, exige sensibilidade, empatia, colaboração, políticas públicas efetivas e, acima de tudo, mais ação e menos teoria.

A proposta de escolarizar todos os estudantes na mesma sala tem incentivado a colaboração entre professores da educação regular e da educação especial, que unem conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios do ensino inclusivo (Vilaronga, 2014). Nas falas das professoras Margarida e Camélia, observamos uma tentativa de promover o trabalho colaborativo, ainda que esse processo não esteja plenamente sistematizado. Como podemos constatar a seguir:

Fluiu muito bem, durante todos esses anos que a gente vem trabalhando aqui na sala de recursos, com relação ao olhar inclusivo, com a empatia, com relação a construir junto uma proposta que eles possam melhorar suas habilidades dentro e fora da sala, melhorar também lá fora na sociedade (Margarida, 2025).

[...] considero uma escola de referência na inclusão, desses trabalhos, tudo que a gente propõe, as vezes a gente tem uma ideia e propõe, e os próprios profissionais, até as merendeiras da cozinha elas se propõem a concordar com a rotina da criança, a mudar horário de merenda, porque tem criança que tem uma rotina bem diferenciada mesmo. E a gente está com esse trabalho aqui, está dando certo, e as dificuldades estão amenizando. Cada dia é um desafio novo, mas que a gente consegue controlar, consegue fazer esse trabalho colaborativo (Camélia, 2025).

É importante ressaltar que é possível identificar na fala da professora Margarida, uma preocupação importante: o desenvolvimento de habilidades nos estudantes que ultrapassem o espaço escolar, promovendo a autonomia e favorecendo sua interação social. Isso evidencia uma concepção de educação inclusiva que valoriza a formação integral do sujeito. Já na fala da professora Camélia notamos que os profissionais da escola demonstram flexibilidade e disposição a colaborar, o que representa um aspecto positivo no contexto da educação especial e do ensino colaborativo.

No que se refere às contribuições do trabalho do professor de AEE, de acordo com as narrativas das professoras entrevistadas, observa-se que sua atuação está fortemente associada ao processo de aprendizagem dos estudantes. As professoras mencionam:

É um trabalho de extrema necessidade, o trabalho do profissional que atua no AEE, porque com a demanda que nós temos hoje de crianças com necessidades educacionais especiais é de extrema necessidade esse trabalho e é um trabalho muito bom, porque elas tiram aquele tempinho as crianças para a sala do AEE e essas crianças a gente ver avanços. A gente trabalha dentro de sala no ensino regular, mas nos dias de atendimentos que elas vêm para o AEE, a gente percebe como são trabalhadas individualmente, a gente percebe a melhora, o desenvolvimento de algumas crianças, muitas nem são

verbais, mas que a gente consegue ver avanços delas quando estão em sala de aula, quando passam a ter esse acompanhamento na sala do AEE, com os professores da sala do AEE (Rosa, 2025).

[...] esse diagnóstico inicial, esse feedback que o professor repassa, que eu repasso, que os demais professores também repassam para o AEE ajuda nesse trabalho né. E ela vai... pretende né, eu acho, desenvolver atividades com base nisso e geralmente vem um retorno daquilo [...] (Tulipa, 2025).

A professora Rosa afirma que o trabalho do professor do AEE é de grande relevância, destacando os avanços observados no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. Além disso, relata a crescente demanda desse público na escola e reconhece que esse trabalho do professor do AEE vem para somar, contribuindo de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

No Ensino Colaborativo, a atuação conjunta dos professores busca favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os público-alvo da educação especial, sem recorrer a práticas individualizadas, evitando a segregação e promovendo a inclusão (Silva, 2018). No entanto, percebe-se que a inclusão escolar ainda representa um desafio para as instituições brasileiras, uma vez que esse direito vai além do simples acesso garantido pela matrícula, envolvendo também a participação ativa e a aprendizagem significativa dos estudantes com necessidades educacionais específicas (Mendes, 2016).

Ou seja, as instituições de ensino precisam elaborar estratégias e oferecer recursos pedagógicos que garantam o direito à aprendizagem dos estudantes com NEE, considerando que sua presença na escola deve estar acompanhada de participação ativa e pertencimento.

Reconhecendo a complexidade desse processo, o trabalho colaborativo “poderia minimizar essa dificuldade [...] visto que o trabalho em conjunto possibilitaria o aprendizado de novas práticas para o acesso de todos ao conhecimento”(Capellini; Zerbato, 2022, p. 29). Dessa forma. O Ensino Colaborativo é apontado como um caminho possível e necessário para a efetivação da inclusão.

6.2 COMPREENSÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste eixo temático, buscamos compreender as percepções das professoras sobre o ensino colaborativo e sua relação com a prática pedagógica, promovendo um diálogo entre essas compreensões e a fundamentação teórica estudada. Para isso, foi criada duas categorias de análise representadas no quadro a seguir.

Quadro 11- Compreensões sobre o Ensino Colaborativo e a Prática Pedagógica

Eixo 2: Compreensões sobre o Ensino Colaborativo e a Prática Pedagógica		Participantes da pesquisa			
		Margarida	Camélia	Túlipa	Rosa
Categorias	Resistência, desinformação e inesperienza				
	Diálogo, colaboração e formações continuadas				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir das narrativas das professoras, foi possível identificar certa resistência em trabalhar com estudantes com NEE. Essa resistência pode ser atribuída à falta de experiência, à ausência de formação adequada e a ausência do conhecimento claro dos papéis dos professores da educação especial e os do ensino regular, o que dificulta a construção de práticas colaborativas e efetivamente inclusivas. As professoras Camélia e Margarida destacam:

[...] foi bastante desafiador, porque houve muita rejeição, chegavam a dizer que não queriam tal criança na sala porque não ia saber lidar. Com o passar do tempo, a gente foi conquistando alguns, a gente começou o trabalho que hoje a gente chama colaborativo. E aí foi trazendo um, trazendo dois, três e depois a gente conseguiu, mesmo com algumas recusas, até o presente momento ainda existem profissionais que recusam participar desse trabalho colaborativo, acha que a criança do atendimento é do atendimento e não da escola, da sala de recurso, que é só da sala de recursos e não da escola, da sala regular (Camélia, 2025).

[...] você está ali, aí quem é a professora do AEE, o menino é seu. Não! O menino não é meu, o menino é nosso, é da escola. Que por acaso está na sala de recursos matriculado também. Então quem faz o trabalho da sala? É a sala de AEE? Não. O trabalho é um trabalho coletivo [...] (Margarida, 2025).

Conforme apontado pelas professoras, o estudante não é responsabilidade de um único professor, mas de toda a instituição, uma vez que é aluno da escola. Dessa forma, o trabalho precisa ser coletivo, e não fragmentado ou individualizado. Quanto à resistência em atender os estudantes com NEE e em trabalhar de forma colaborativa, observa-se que essa postura, conforme apontam Capellini e Zerbato (2022), está relacionada, em grande parte, às condições de trabalho pouco atrativas oferecidas aos profissionais da educação.

A proposta da Educação Inclusiva demanda transformações significativas na arquitetura escolar, nas metodologias de ensino e avaliação, na reorganização do currículo e na elaboração de planejamentos pedagógicos capazes de responder à diversidade dos estudantes. Quando essas responsabilidades recaem sobre um profissional e/ou grupo pode gerar insegurança e sobrecarga de trabalho, especialmente quando não se tem o conhecimento necessário e esse desconhecimento pode ser resultado de uma formação inicial deficiente, que não proporcionou subsídios suficientes sobre a educação especial e inclusiva. Além disso, a inexistência de uma política efetiva de formação continuada compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a consolidação de uma cultura colaborativa entre os profissionais da educação.

Nesse sentido, são fundamentais o investimento e a efetiva implementação de políticas públicas, assim como o comprometimento de diferentes grupos sociais (a exemplo, o governo, as famílias, profissionais da educação, entre outros) no cumprimento de seus papéis e responsabilidades para a efetivação dos princípios da educação inclusiva (Vilaronga, 2014). Dessa forma, no espaço escolar é necessário que haja clareza quanto as funções de cada profissional e que estejam abertos ao diálogo e colaboração. Sob esse aspecto, French (2002 apud Vilaronga, 2014, p. 96), destaca que na colaboração deve haver uma definição de papéis e de responsabilidades acordadas entre os profissionais de Educação Especial e do ensino regular, podendo existir variações dessas definições. Acreditamos que, ao unir responsabilidades, saberes e experiências, todos se beneficiam especialmente os estudantes. A esse respeito Christo (2019, p.32-33) afirma:

[...] as pesquisas mostram que o ensino colaborativo é uma prática promissora para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, revelando o quanto ainda precisamos avançar na formação inicial e continuada para valorizar práticas colaborativas nas escolas. A ênfase recai na junção desses dois profissionais, favorecendo as práticas inclusivas tanto quanto a formação continuada, uma vez que há muita troca quando há colaboração. Porém, salientam que esse trabalho é um processo adaptativo, e

que é preciso condições para realizá-lo, com um tempo para o planejamento em conjunto, formações e mudanças na política.

O Ensino Colaborativo é percebido como um caminho eficaz para a inclusão, porém, é notório o quanto ainda a educação precisa avançar no que tange a formação inicial e continuada na valorização dessas práticas colaborativas. É importante destacar que as lacunas na formação inicial e continuada desses docentes de ensino regular pode ser minimizada através de uma parceria sólida com os professores de educação especial. Porém como a autora ressalta esse trabalho em parceria, é um processo adaptativo, além de ser necessário mudanças nas condições de trabalho e modificações na política.

Nas narrativas das docentes notamos que há iniciativas de compartilhamentos de saberes e práticas. No entanto ainda predomina alguns desafios no alcance do trabalho colaborativo:

A gente está sempre conversando com esses profissionais, dando formações, compartilhando com eles links que tem formações maravilhosas na internet, mas ainda existe a rejeição, ainda existe a dificuldade de interagir com todos e que todos façam parte desse processo colaborativo, mesmo a gente dizendo, a gente vendo que tem estudos que comprovam que o trabalho colaborativo é o caminho e dar certo, a gente tem algumas experiências que deu certo, que está dando certo a partir desse trabalho. [...] porque se acontecer só na sala de recursos ou só na sala de aula regular, o trabalho não flui (Camélia, 2025).

Geralmente a gente faz através dos planejamentos [...] E a gente faz essa troca entre nós professores para que aconteça né a inclusão, para que aconteça o desenvolvimento dessas crianças com necessidades educacionais. [...] Tem que ter um trabalho colaborativo, nesse sentido, de que essas crianças sejam atendidas, sejam cuidadas, que elas sejam desenvolvidas, que elas possam desenvolver (Rosa, 2025).

Na narrativa da professora Camélia, observa-se sua defesa do trabalho colaborativo, compreendendo que a atuação isolada não tem o mesmo impacto nem a mesma eficácia que a prática realizada em conjunto. Já a professora Rosa menciona que, durante os momentos de planejamento coletivo, ocorrem trocas e compartilhamentos entre os professores. Nas narrativas das professoras percebemos uma articulação movida por iniciativa espontânea, isso nos permite inferir que as práticas ocorrem, igualmente, de forma voluntária, sem sistematização ou orientação voltada ao ensino colaborativo.

Implementar o ensino colaborativo é uma tarefa desafiadora que exige dedicação, tempo e o desenvolvimento de competências específicas (tais como: confiança, comunicação em grupo, resolução de problemas e conflitos). A simples convivência no mesmo ambiente

escolar não assegura uma atuação colaborativa entre os profissionais. Além da disposição individual para atuar em parceria, é essencial oferecer qualificação e preparo adequado para garantir a efetividade do ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2022).

Evidencia-se que efetivar o ensino colaborativo é uma tarefa complexa, que exige mais do que boa vontade ou ações pontuais e voluntárias. Segundo Capellini e Zerbato (2022), a consolidação dessa prática demanda uma série de fatores essenciais, entre eles: tempo para planejamento comum (de preferência diário), flexibilidade (tanto da gestão escolar, como dos professores), arriscar-se (sair da zona de conforto, para melhorar o ensino), definição de papéis e responsabilidades (precisam ter claro suas funções), compatibilidade (combinação entre estilos e filosofias dos docentes), habilidade de comunicação (precisam ter ou desenvolver essa habilidade), suporte da gestão escolar (que esteja aberta a ouvir e atuar diante os obstáculos), formação dos profissionais (formação dos que vão atuar na escolarização de estudantes com NEE).

Diante disso, torna-se essencial compreender os principais desafios e contribuições envolvidos na efetivação do Ensino Colaborativo e no trabalho dos professores do AEE.

6.3 ENTRE DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES: O ENSINO COLABORATIVO E O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DO AEE

Neste âmbito temático abordarmos as contribuições e desafios que envolvem o Ensino Colaborativo e a prática pedagógica de professores do AEE. Para tanto, criamos três categorias de análises descritas no quadro a seguir.

Quadro 12- Contribuições e desafios que envolvem o Ensino Colaborativo e a prática pedagógica de professores do AEE

Eixo 3: Contribuições e desafios que envolvem o Ensino Colaborativo e a prática pedagógica de professores do AEE		Participantes da pesquisa			
		Margarida	Camélia	Túlipa	Rosa
Categorias	Desafios				
	Estratégias adotadas				
	Contribuições do Ensino Colaborativo e do AEE				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As professoras apontaram diversos desafios com relação ao Ensino Colaborativo e a prática pedagógica de docentes da SRM. Entre esses desafios, destacam-se o desconhecimento sobre a área, a ausência de parcerias e de qualificação adequada, a falta de formação continuada específica, além da atuação isolada do professor do AEE. Tais constatações ficam evidentes nas falas das professoras Camélia e Margarida:

[...] o maior desafio é quando você chega na sala e encontra, no meu caso que eu encontrei nessa época, em 2005 essa criança já com o diagnóstico, tudo preparado, e eu não tinha estratégias, não tinha alternativas, não tinha nem com quem conversar, porque na escola não se falava sobre isso, eu não tinha nenhuma formação na área. Então um dos maiores desafios é no início quando você chega, tudo, com os profissionais, com a criança, com a escola que não estar preparada. Costumam dizer que a gente nunca está preparada, estamos não, mas a gente tem que continuar esse trabalho e se preparar, porque vai ter todos os dias e naquela época era bem difícil falar do assunto, então o desafio maior é esse. Mas quando você começa a conhecer, quando você começa a passar pelo processo, aí você vai vendo que dar certo, que o processo é esse, que aquela criança tem aquele direito, ela estar ali ela tem direito a escola, diz lá na lei que tem direito a escola, então quem deve preparar isso é a escola, os profissionais, é um grande desafio? É. Mas quando você começa a ter conhecimento, por isso que eu digo sempre aos professores estudem, procurem saber, tem muitas informações, claro que a gente não absorver aquelas informações todas, mas a gente pode mesclar, pode ver o que que dar certo naquele momento, naquela hora (Camélia, 2025).

Ah desafios... é um trabalho solitário, acho um desafio. Mas é bom, apesar de ser solitário, é uma hora que está você e você, em algumas coisas da escola. Desafio também para a gente despertar esse olhar inclusivo, acolhedor e empático, em alguns profissionais (Margarida, 2025).

Na fala da professora Camélia, dois aspectos importantes são destacados. O primeiro diz respeito à ideia de que, quando se possui conhecimento, o processo se torna mais acessível e os desafios podem ser superados com maior facilidade. O segundo aspecto enfatiza que, mesmo com domínio teórico e prático, o profissional não consegue abarcar tudo sozinho. É justamente nesse ponto que se evidencia a relevância do Ensino Colaborativo, pois é por meio dele que os saberes são compartilhados e as práticas se fortalecem. Além desses aspectos, a professora menciona que a “[...] criança tem aquele direito, ela estar ali ela tem direito a escola, diz lá na lei que tem direito a escola, então quem deve preparar isso é a escola, os profissionais [...]”. O que reafirma não apenas o direito do estudante com NEE, mas também a responsabilidade da escola em buscar conhecimentos e estratégias que garantam um ensino acessível e um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Para a implementação eficaz de estratégias de ensino voltadas à inclusão, é necessário ressignificar as práticas pedagógicas, não apenas dos professores da Educação Especial e do ensino regular, mas de todos os envolvidos no contexto escolar. Esse processo exige uma análise crítica que envolva repensar, reformular e reconfigurar tanto as práticas docentes quanto as políticas educacionais (Costa, 2021). Sabe-se que, historicamente, houve uma cultura de segregação em relação ao público da Educação Especial. Mesmo com os avanços nas legislações internacionais, nacionais e estaduais, ainda persistem ações segregacionistas nas escolas, além do capacitismo e da desinformação. Nesse contexto, a reformulação das práticas pedagógicas e das políticas educacionais torna-se fundamental para a concretização de uma inclusão verdadeiramente efetiva.

Ainda com relação aos desafios enfrentados pelas professoras em suas práticas pedagógicas Camélia e Rosa apontam:

Existe sim, grande desafio. Porque é um número que está cada dia mais aumentando, as crianças com necessidades educacionais especiais, exige muito da gente, do professor, tanto o professor regular, quanto o professor auxiliar, que está na sala com a gente, para que nós possamos desenvolver eles (Rosa, 2025).

Foi bem difícil no início porque integral, no caso como diz bonitinho lá na lei, não tem como, atendimento funcionar no integral. Mas a gente fez formação, a formação não deixou muito claro, mas a gente falou lá com o pessoal e disseram que dava certo a rotina que a gente organizasse. Então a gente pega a criança as vezes, está num ateliê mas que o horário já é determinado e o professor compreende e não atrapalha muito o rendimento dele na sala, então é todo programado, está evoluindo, eu considero um atendimento quase de excelência, falta algumas coisas, mas que a gente pode ajustar esse ano, que já é o segundo ano consecutivo do integral e a gente

tipo quebrou aquela rotina de ser contraturno mas está dando certo de acordo com o calendário da escola e de acordo com o envolvimento de todos na escola (Camélia, 2025).

A professora Rosa destaca que trabalhar com o público da Educação Especial representa um grande desafio, especialmente por se tratar de uma demanda em constante crescimento, que exige dos professores um esforço significativo no que diz respeito à efetivação da inclusão desses estudantes. A professora Camélia relata que a implementação do ensino integral trouxe grandes desafios no que se refere ao AEE, uma vez que, anteriormente, esse atendimento ocorria no contraturno. Com a mudança, a escola passou a ter que repensar sua organização para garantir o atendimento adequado aos estudantes.

Quanto à organização do atendimento educacional especializado (AEE), a pesquisa de Barbosa (2020) revela que a prática de realizar o AEE durante o turno regular de aulas, e não no contraturno, ocorre no contexto do ensino colaborativo. Portanto, essa mudança não ocorre apenas no contexto do ensino integral, mas também se apresenta como uma das formas de implementação do ensino colaborativo. À medida que a Educação Inclusiva avança no cenário global, tem impulsionado a busca por métodos e estratégias pedagógicas que assegurem não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e a efetiva aprendizagem dos estudantes (Mendes, 2016).

Nesse sentido, procuramos identificar a partir das narrativas das professoras as estratégias adotadas para promover um ensino acessível para o público da educação especial.

[...] as estratégias são várias, [...] desde as mais sofisticadas tecnologias, como das mais simples de baixo custo, e essas estratégias também a gente usa no social, como a questão de rotinas, a gente trabalha muito com rotinas, tanto na sala, com a família, como na sala regular. O ano passado a gente teve até exemplos que deu certo, da sala se juntar com a sala regular, a sala de recursos e a família, e montar as estratégias, montar a rotina para a criança em casa, para quando chegasse aqui usar, fazer uso melhor da atenção, da percepção [...] e aí a gente monta as estratégias de acordo com o plano que a gente montou pra eles, a gente vai vendo as necessidades específicas, mas são variadas e que a gente tem que está testando de acordo com aquela criança, com o comportamento, com a aprendizagem daquela criança, porque as vezes eles não aprendem com o lápis, nem falando, são não verbais, mas se comunicam, mas a gente pode usar cartões de comunicação, cartões de rotina, expressões faciais, então é um leque de estratégias que a gente procura desenvolver para que aquelas crianças prossigam nos seus estudos, na sua vida social (Camélia, 2025).

[...] sempre priorizo algo concreto, gosto muito de trabalhar com jogos, [...] deles aprenderem estratégias de jogo, de raciocínio lógico, de problemas

matemáticos, usando realmente o concreto, quando eu preciso, vejo necessidade eu também vou para a folha. Gosto de colocar o aluno para produzir, para criar, habilidades artísticas, produções de textual, de desenvolver também o conhecimento matemático, não só usando o raciocínio lógico, mas usando a ponta do lápis, mas isso vai dependendo de acordo com a necessidade do estudante e de como a gente observou na primeira avaliação diagnóstica dele e baseado com que os estudantes disseram. De repente o estudante para esse momento está precisando de linguagem, que ele melhora na alfabetização, então eu vou trazer jogos que trabalhe a alfabetização, a leitura e aí a gente conclui com a parte escrita. Mas sempre só a escrita? Não. Porque eu penso que eles já estão na sala com isso e se eu trouxer para cá uma cópia, parecida com o que ele já faz em sala de aula, isso não vai chamar a atenção dele (Margarida, 2025).

No que diz respeito às estratégias utilizadas, a professora Camélia relatou adotar diversas abordagens pedagógicas. Um aspecto que chamou especialmente a atenção foi quando ela destacou a construção de estratégias e da rotina de um estudante por meio de uma parceria entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a sala de aula comum e a família. Além disso, a professora mencionou que as estratégias adotadas são definidas com base nas necessidades educacionais específicas de cada estudante, sendo constantemente testadas e modificadas conforme as demandas que surgem. Dessa forma, fica evidente que “na perspectiva inclusiva, o que não pode acontecer é a utilização das mesmas estratégias, metodologias e avaliações” (Gonçalves, 2022, p. 103). Esse relato nos leva à reflexão de que não existe uma fórmula única para o ensino e o atendimento à diversidade presente no espaço escolar, evidenciando a importância de uma abordagem pedagógica personalizada, que se afaste do modelo de ensino padronizado.

Ainda em relação às estratégias utilizadas, a professora Margarida mencionou que prefere trabalhar com materiais concretos, como jogos, por facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Ela destacou, também, a importância de considerar as necessidades educacionais específicas de cada estudante, buscando metodologias e recursos diferenciados em relação àqueles utilizados na sala de aula comum, com o objetivo de atrair e engajar os alunos de forma mais significativa. Conforme aponta Gonçalves (2022), na área da educação inclusiva, o aperfeiçoamento constante das estratégias e metodologias pedagógicas contribui significativamente para a qualificação da aprendizagem, permitindo a superação de limitações e barreiras. Nesse contexto, o ensino colaborativo se apresenta como uma abordagem relevante, especialmente no atendimento a estudantes público-alvo da educação especial.

A professora Margarida destaca também algumas estratégias utilizadas com os professores:

Com os professores da sala regular eu sempre costumo dar sugestões. Pronto, na hora das avaliações bimestrais, de repente uma adequação para uma atividade que eles vão fazer naquele momento, que pode não ser de acordo com as habilidades que era para aquele ano de ensino, mas avaliá-lo e fazer uma atividade de acordo com as necessidades que aquele estudante tem. Ai a gente vai sempre conversando, tem professor que aceita? tem. Tem deles que não aceita? Tem também. Mas isso é normal da nossa convivência escolar. Entende? As vezes a minha ideia, eu tenho um olhar, tenho uma interpretação, eu dou. Mas o professor, ah! Ela disse assim, mas eu posso fazer assim, faz um aprimoramento, faz uma adequação, mas deu certo, o importante é que aquele professor ele tenha em mente que ele pode fazer o melhor para aquele estudante (Margarida, 2025).

Constatamos a partir da fala da professora que há iniciativas de um trabalho colaborativo, embora não seja algo sistematizado e haja resistência de alguns professores. A esse respeito a professora Tulipa destaca:

Então, eu não digo que a gente traça estratégias juntos, assim vamos pensar juntos, sentar-se, vamos fazer isso, mas... sempre há uma ponte entre a gente né, as vezes o aluno lá no AEE eu trabalho assim, porque a gente sabe que no AEE tem um trabalho diferenciado para aquele público, que é diferente do trabalho que é feito na sala de aula. Mas a gente tenta considerar aquilo que é orientado, as vezes tem as orientações, mas a gente pensar junto as estratégias, assim, até então não (Tulipa, 2025).

Então novamente fica evidenciado que existe um diálogo e algumas parcerias acontecendo de forma voluntária, mas o ensino colaborativo não se configura dessa forma. Capellini e Zerbato (2022, p. 38) destaca que o ensino colaborativo é:

um trabalho de parceria de dois profissionais, licenciados para ensinar, que atuam como coprofessores, sendo um o “educador geral ou de ensino comum” e o outro, um “educador especial”. 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.

Dessa forma, é possível perceber que, no ensino colaborativo, há uma parceria bem consolidada entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial. Nessa abordagem, ambos os profissionais assumem papéis definidos e compartilham responsabilidades, atuando de maneira conjunta para promover um processo educativo mais inclusivo e eficaz.

No que diz respeito às contribuições do Ensino Colaborativo e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as narrativas das professoras revelam diversos benefícios dessas práticas. As docentes destacam, inclusive, experiências exitosas vivenciadas nesse contexto, evidenciando avanços no processo de inclusão e no desenvolvimento dos estudantes atendidos.

São muitas coisas, assim, mas eu acho que o mais marcante é, o estudante aprender a ganhar e a perder, que eu tenho estudantes aqui, que eles tinham essa dificuldade de aceitar que o outro poderia também ter a vez de ganhar. De se achar o melhor, que ninguém poderia ganhar e até tentar resolver na força lá na sala regular. E eu percebi que eu não posso ser assim, tenho que ser melhor, que não é assim que eu vou fazer. Então isso é muito bom (Margarida, 2025).

[...] a gente já ver mudanças no trabalho, já fica muito feliz, mas a gente ainda quer mais, porque quando a gente consegue família, escola, todos os profissionais, a gente ainda falta um pouco compartilhar com os outros profissionais, por exemplo, a gente só tem mais contato através dos relatórios, mas já está dando início esse processo, [...] eu fico muito feliz quando a psicóloga ou o terapeuta manda o relatório, manda indicando algumas atividades, que isso é bom para o trabalho da escola e a gente fica muito feliz [...] Então a gente precisa sim, desse trabalho colaborativo e flui positivamente [...] As vezes a criança entra em crise, que a gente já aconteceu aqui, eu mesma como professora não consegui êxito na hora de acalmá-la, mas fui beber água e quando retornei o porteiro conseguiu com uma estratégia bem simples acalmar a criança (Camélia, 2025).

A professora Margarida menciona alguns dos avanços conquistados pelos seus alunos a partir das intervenções no AEE. Já o relato da professora Camélia evidencia a importância do trabalho colaborativo, ao destacar que, quando há união de conhecimentos e experiências de diferentes áreas, somada ao engajamento de todos os envolvidos, o desenvolvimento do trabalho ocorre de forma mais eficaz e positiva. Nesse contexto, as professoras Camélia, Rosa e Margarida mencionaram algumas experiências exitosas com o público da educação especial:

[...] a gente foi contemplada o ano passado no integral, com a feira de ciências kids, para mim foi muito marcante, um projetão, 33 projetos e vários foram aprovados para a segunda etapa e teve até um que foi para a terceira etapa que foi em Mossoró. E um dos projetos aprovados foi o de educação especial, vários de educação especial, inclusive o do primeiro aninho, considerado o mais desafiador, porque tinha crianças não verbais, tinha crianças que tem os movimentos reduzidos e foi justamente o trabalho desse grupinho que tinha crianças digamos que precisavam de mais atenção nessas especificidades que foi aprovado para ir para Apodi. Um dos trabalhos foi esse, que falava dos brinquedos sensoriais, então foi uma

experiencia assim maravilhosa, e foi as crianças da sala pensando, quando teve a tempestade de ideias na sala, deram várias sugestões e aí a gente aprimorou junto com eles, pensando numa criança que ela aprendia mais com texturas, com o rastrear, os objetos sensoriais [...] a gente também não colocou só crianças que estavam com aquelas especificidades, a gente fez uma mesclagem e deu tudo certo. (Camélia, 2025).

Uma experiência exitosa que nós experienciamos, foi no período da feira de ciências, [...] a gente com uma turminha do 1º ano, sete crianças com laudo, e o que desenvolver? Como desenvolver? E inclusive a profissional do AEE ficou com a gente devido o número de crianças especiais na turma, ela ficou junto com a gente na equipe para desenvolver projetos para trabalhar com essas crianças. E através de pesquisas desenvolvemos um tapete sensorial, que foi esse tapete sensorial que levou com que a turminha passasse o projeto para a segunda etapa e foi apresentado também na segunda etapa esse projeto do tapete sensorial, que inclusive ficou sendo utilizado na salinha do AEE da escola, para ser trabalhado as crianças com necessidades educacionais especiais (Rosa, 2025).

E assim uma parte exitosa, [...] que para mim foi bem difícil, porque toda vez que eu os deixo, eu sinto. Foi no final do ano, assim, a leveza com que a gente concluiu sabe. Eu tenho uma estudante aqui que toca violão e aí ela veio tocar e trouxe um amigo que não era da sala de recursos, mas era amigo de todo mundo. E ficou para cantar, porque ele tocava flauta e cantava também [...] aí foi um tempo assim que fluiu, uma coisa bem leve, bem espontânea sabe, bem amigável. E foi outra coisa assim que eu percebi, é que eles não tinham vergonha de estar na sala de recursos, uma sala que proporciona para eles um momento de acolhimento, de bem-estar, que eles não queriam ir embora, então isso é muito importante, é um êxito, alunos que as vezes nem aceitam vim (Margarida, 2025).

Nos relatos das professoras Camélia e Rosa, é perceptível os benefícios de um trabalho colaborativo. Ambas destacam a Feira de Ciências Kis como uma experiência exitosa, que superou as expectativas, trazendo contribuições significativas tanto para os alunos quanto para a escola como um todo. Por outro lado, a professora Margarida enfatiza como experiência exitosa a leveza e o clima de harmonia que encerrou seus atendimentos no ano anterior, destacando que percebeu que os alunos não sentiam vergonha de participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que a SRM representa para eles um ambiente acolhedor e estimulante de aprendizagem e de construção de vínculos.

Diante do exposto, podemos inferir que, embora existam desafios na implementação do Ensino Colaborativo, este é um modelo viável e possível dentro do contexto da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Já há estudos que comprovam a eficácia da adoção do ensino colaborativo, evidenciando diversos benefícios. A pesquisa de Soares (2016, p. 36), por exemplo, destaca:

[...] o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa [...] O estudo foi realizado em três etapas: caracterização, linha de base e intervenção. Os resultados indicaram mudanças qualitativas e quantitativas na participação do estudante nas tarefas funcionais e acadêmicas de letramento [...] Após programa de intervenção, o sujeito do estudo passou a alimentar-se de forma mais independente e participar das atividades pedagógicas realizadas com toda a turma.

Desse modo, o Ensino Colaborativo não é uma realidade exclusiva de outros países; sua implementação é viável e recomendada para a localidade investigada – Caraúbas/RN, assim como, para o contexto brasileiro. Sua implementação pode trazer benefícios significativos no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tornando o espaço escolar um lugar mais acessível, inclusivo e equitativo.

7 ALGUMAS REFLEXÕES PARA AVANÇAR

A etapa de tecer as considerações é especialmente significativa, sobretudo pela oportunidade de retomar a trajetória percorrida ao longo da realização desta pesquisa. Sem dúvidas, ao final desse processo, é possível reconhecer diversas contribuições, não apenas para a área investigada, mas também para a formação da pesquisadora, no âmbito acadêmico, profissional e até pessoal.

Ao longo da pesquisa, buscamos compreender como o ensino colaborativo emerge nas vozes e práticas de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino em Caraúbas/RN. Para isso, o contato com os estudiosos da área, bem como a escuta e a análise das narrativas, foi fundamental para a construção de reflexões que possibilitem avanços na temática.

Ao compreendermos as percepções das professoras sobre o Ensino Colaborativo e a atuação do professor do AEE, ficou evidente que as docentes consideram importante a implementação do Ensino Colaborativo. Observa-se que elas tentam articular parcerias, desenvolvem projetos e promovem ações de forma colaborativa e espontânea. No entanto, ainda não há um trabalho articulado e sistematizado, com definições claras de papéis e responsabilidades entre os profissionais envolvidos.

Em relação à figura do professor do AEE, percebe-se que ele é considerado um profissional que contribui significativamente com o processo educacional. Essas contribuições tornam-se especialmente visíveis na sala de aula regular quando o estudante é atendido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Outro aspecto notado nas narrativas das professoras, é a afetividade, o vínculo que é construído entre professor de AEE e os estudantes com NEE. Notou-se a emoção das docentes ao narrar os avanços alcançados pelos estudantes, a alegria nos encontros e comemorações e o sentimento de pertencimento, a forma como os discentes demonstram se sentir acolhidos na SRM. Como relata a professora Margarida (2025) : E foi outra coisa assim que eu percebi, é que eles não tinham vergonha de estar na sala de recursos, uma sala que proporciona para eles um momento de acolhimento, de bem-estar, que eles não queriam ir embora, então isso é muito importante, é um êxito, alunos que as vezes nem aceitavam vim. No relato da professora, fica evidente sua felicidade e satisfação ao perceber o sentimento de pertencimento dos discentes à Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Trata-se de uma evolução significativa, especialmente considerando que alguns estudantes,

inicialmente, demonstram resistência em participar do atendimento, muitas vezes por receio de sofrer preconceito ou estigmatização.

Ainda em relação às contribuições do professor de AEE, as professoras relataram experiências bem-sucedidas, como a participação dos alunos da Educação Especial na Feira de Ciências Kids. Além disso, destacaram a aprovação de alguns projetos para as fases seguintes do evento, evidenciando o potencial dos estudantes e a importância do trabalho colaborativo para garantir sua plena participação nas atividades escolares.

Já com relação aos desafios para a efetivação do Ensino Colaborativo, destacam-se o desconhecimento acerca das especificidades do público da educação especial, a carência de parcerias mais sólidas entre os profissionais e de formação adequada, bem como a escassa oferta de capacitação continuada voltada à prática inclusiva, especialmente para os professores de sala de aula comum. Soma-se a isso a atuação isolada do professor do AEE, a crescente demanda de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares e a complexidade gerada pela implementação do ensino em tempo integral.

No que se refere às formações continuadas na área da Educação Especial e Inclusiva, observa-se que, com frequência, os professores da sala comum não são contemplados nesses processos. Geralmente, apenas os profissionais da Educação Especial participam das formações e acabam assumindo o papel de multiplicadores do conhecimento. No entanto, acredita-se que seria mais eficaz se todos os docentes participassem dessas formações e não apenas eles, mas também os demais profissionais da escola. Afinal, a inclusão começa no primeiro contato do estudante com o ambiente escolar, muitas vezes no acolhimento feito pelo porteiro. É importante evitar a romantização da inclusão: ela não se realiza de maneira efetiva sem conhecimento técnico e especializado por parte de toda a equipe escolar.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo entre os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e os docentes da sala comum do ensino regular, é possível observar que esse processo ainda é bastante complexo. Um dos principais fatores que contribuem para essa dificuldade está na forma como o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi inicialmente estruturado, com atendimentos realizados no contraturno das aulas regulares. Esse modelo já impõe uma barreira significativa para o estabelecimento de uma parceria sólida, pois os professores atuam em turnos diferentes, o que dificulta o diálogo e o planejamento conjunto.

Nesse contexto, o modelo de ensino em tempo integral surge como uma alternativa que pode favorecer o fortalecimento dessa colaboração. Com os alunos sendo atendidos na SRM dentro do mesmo turno em que frequentam a sala comum, o professor de AEE tem a

possibilidade de acompanhar mais de perto o desempenho e o comportamento dos estudantes em sala de aula, identificando de forma mais precisa as barreiras que dificultam o acesso ao currículo.

Além disso, esse formato permite uma maior aproximação entre os profissionais, facilitando o diálogo, a troca de conhecimentos e experiências, a sugestão de estratégias pedagógicas, bem como o alinhamento com práticas já utilizadas na sala comum. Isso inclui, por exemplo, estratégias para auxiliar os estudantes em momentos de crise, além de ações voltadas ao ensino-aprendizagem, considerando as potencialidades e os interesses de cada discente.

Outro ponto que precisa ser urgentemente desmistificado é a responsabilização atribuída ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa percepção, muitas vezes, decorre da falta de conhecimento sobre a função desse profissional. Nas narrativas das professoras, surgiram falas como: “o estudante é seu”, indicando uma compreensão equivocada de que a responsabilidade pelo discente público da Educação Especial recai exclusivamente sobre o professor de AEE.

Na realidade, o estudante é responsabilidade de toda a equipe escolar. A inclusão não é tarefa de uma única pessoa, ela exige o envolvimento coletivo. O trabalho do professor de AEE é, sem dúvida, de fundamental importância, mas sua atuação ganha maior força e eficácia quando ocorre de forma colaborativa, integrada com os demais docentes e profissionais da escola, e não de maneira isolada.

Outro aspecto que merece atenção é o aumento da demanda de estudantes da Educação Especial, especialmente quando aliado à implementação do ensino em tempo integral, o que representa um desafio significativo para as instituições de ensino. Embora a legislação determine que nenhuma escola pode negar matrícula a esse público, a realidade mostra que, muitas vezes, as instituições não estão preparadas para recebê-los de forma adequada.

Essa falta de preparo se manifesta de diversas formas: ausência de estrutura física acessível, escassez de profissionais qualificados para o atendimento especializado, formação insuficiente para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar e carência de recursos pedagógicos (muitas vezes, falta até o básico).

Diante desse cenário, impõe-se uma reflexão: de quem é, afinal, a responsabilidade por garantir uma educação verdadeiramente inclusiva? Como enfrentar e resolver essas questões de forma eficaz, sem sobrecarregar os profissionais e sem comprometer o direito dos estudantes?

É preciso que as políticas públicas avancem não apenas no discurso, mas na prática, assegurando condições reais para que a inclusão aconteça de forma efetiva, com responsabilidade compartilhada entre gestores, sistemas de ensino, comunidade escolar e o poder público.

Diante do exposto, evidencia-se a importância da implementação do Ensino Colaborativo na Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, para que essa prática se concretize de forma eficaz, são necessárias mudanças significativas nas práticas pedagógicas, bem como a formulação e execução de políticas públicas que sustentem e promovam essa abordagem.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, D. A. de L. **Ensino Colaborativo: contribuições para a inclusão escolar**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.
- BEDAQUE, S. A. de P. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró: Editora EDUFERSA, 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2010. p. 47-71. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educaca. Acesso em: 23 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> acesso em 03 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de Educação Especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, p. 68-87, maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22433>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- CAPELLINI, V. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ENSINO COLABORATIVO**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2022.
- CHRISTO, S. V. **Coensino/Ensino Colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- COLORIR TUDO. **Desenho de flor para colorir**: buquê de flores para imprimir. 2025. Disponível em: <https://colorirtudo.com.br/desenhos-para-colorir/desenho-de-flor-para-colorir-buque-de-flores-para-imprimir/>. Acesso em: 10.jul.2025.
- COSTA, L. G. da S. **Estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE**. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2021.

DESENHAR.ORG. **Desenhos de Girassol**. 2025. Disponível em: <https://www.desenhar.org/girassol/>. Acesso em: 10.jul.2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. I. **Ensino Colaborativo e formação continuada em serviço: contribuições para práticas inclusivas**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 155-183, ago. 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LIMA, M. A. D. **O atendimento educacional especializado no município de Mossoró/RN: entre saberes e práticas**. Mossoró, 2020.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MARIN, M.; BRAUN, Patrícia. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades específicas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARQUES, M. S.; MEDEIROS, E. A.; NASCIMENTO, A. A. B. Ensinar e Aprender na Educação Inclusiva: experiências de uma criança com deficiência visual. *In*: SOUZA, F. C. S.; COELHO, M. N.; PONTES, V. M. A. **Ensino na Educação Básica: abordagens teóricas e práticas**. Natal: Editora da IFRN, 2023. v. 5, p. 39-72.

MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. As pesquisas do tipo “estado da arte” em educação: sinalizações teórico-metodológicas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023002, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/980>. Acesso em: 23 jul. 2023.

MENDES, M. T. da S.. **Ensino Colaborativo na educação infantil PARA favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219–232, out. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MUKHYTOVA, E. **Cactos com Flores para colorir e imprimir**. 2025. Disponível em: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/46922630-mao-desenhado-cacto-ilustracao-ilustracao-cactos-com-flores-conjunto-do-cactos-isolado-em-branco-fundo-cacto-esboco-esboco-cacto-desenho>. Acesso em: 10.jul.2025.

NAIELY. **A Cactus**. Modificado por IA. 2025. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/21532904463991085/>. Acesso em: 10.Jul.2025.

OLIVEIRA, H. R. de. **Inclusão Escolar: qual o modelo que queremos?** Artigo publicando em junho de 2014. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/283880/>. Acesso em: 10.jul.2025.

OLIVEIRA, N; VILLEGAS, M. M.; R., S. Escritos sobre o ensino colaborativo/coensino na Educação Especial: apontamentos de um estado do conhecimento. In: CUNHA, Aldeci; GURGEL, Iure (org.). **Pensar, sentir, dizer, praticar em Educação Especial: o que ousamos sonhar hoje?** Curitiba: CRV, 2024. p. 103-118.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007**, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Recuperado em 20 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf> Acesso em: 23 nov. 2023.

RECALDES, D. **Propostas e práticas de Ensino Colaborativo entre professores do ensino comum e especializados em educação especial**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016**. Natal: CEB, 2016.

ROCHA, S. M. **Narrativas infantis**: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012

SANTOS, V. S. dos. **Metamorfose das Borboletas**. 2025. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/ciencias/metamorfose-das-borboletas.htm>. Acesso em: 10.jul.2025.

SILVA, M. O. E. da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 135–153, 2009.

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Unidade 2, p. 31-42. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.

SOARES, F. M. G. C. Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOARES, G. D.; TAMANINI, P. A. **Institucionalização da UERN a partir das fontes imagéticas e registros de memória**. Mossoró: [s.n.], 2021.

TAMANINI, P. A. O Holodomor e a memória da fome dos ucranianos (1931-1933): o ressentimento na História. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 64, 2019. DOI: 10.23925/2176-2767.2019v64p154-184. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/40777>. Acesso em: 16 dez. 2023.

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Enhancing success in heterogeneous schools. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; FOREST, M. **Educating all students in the mainstream of regular education**. Baltimore: Paul H Brookes, 1989. p. 89-104.

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

UZÊDA, S. de Q. **Educação Inclusiva**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILLEGAS, M. M.; GONZÁLEZ, F. E. La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual.

Psicoperspectivas, v. 10, n. 2, p. 35-59, jun. 2011. Disponível em:

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/147/153>.

Acesso em: 23 ago. 2022.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Mossoró – RN
Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO - UERN/UFERSA/IFRN)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “O ENSINO COLABORATIVO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CARAÚBAS/RN: refletindo experiências na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,” coordenada pela Profa. Dra. Simone Maria da Rocha e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Conhecer como as práticas de ensino colaborativo são contempladas pelas ações que envolvem a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas estaduais de Caraúbas/RN.”. E como objetivos específicos: (1) Interpretar as narrativas de professores de AEE das escolas estaduais de Caraúbas/RN a fim de compreender suas experiências sobre ensino colaborativo na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; (2) Ilustrar como os professores de salas regulares e os professores de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas estaduais de Caraúbas/RN alinham os objetivos de aprendizagem; (3) Descrever quais embates envolvem o processo de ensino colaborativo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em escolas estaduais de Caraúbas/RN.

Caso decida aceitar o convite, a pesquisadora desenvolverá um diálogo inicial para apresentar a pesquisa e esclarecimentos de dúvidas, se houver. Na oportunidade marcaremos um momento para realizar a entrevista narrativa, que é guiada por um tópico inicial de pesquisa, cuja a responsabilidade de aplicação desta entrevista é de Nadja Daniella Oliveira, em formação no curso de Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), resultante de associação ampla entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Durante a entrevista narrativa, a pesquisadora utilizará um gravador de áudio para registrar a conversa, o que permitirá um tratamento mais preciso dos dados coletados. É importante destacar que essas gravações serão usadas exclusivamente para o processamento dos dados e para a divulgação científica. Garantimos que o anonimato dos participantes será mantido, assegurando que suas identidades não serão reveladas.

Após a realização das entrevistas, procederemos com a transcrição dos áudios e, em seguida, com a análise temática e interpretação das narrativas dos participantes, conforme as diretrizes propostas por Jovchelovitch e Bauer (2008). De acordo com os autores, este processo envolve uma redução gradual do texto. Primeiramente, trechos extensos ou paráfrases são condensados em sentenças sintéticas. Essas sentenças são então reduzidas a palavras-chave, permitindo uma generalização e condensação do significado.

Com o término desta pesquisa, esperamos que a análise das narrativas contribua para uma compreensão mais profunda da importância de refletir sobre questões locais, com o

objetivo de potencializar a pluralidade de tópicos relacionados à implementação de práticas inclusivas no contexto das escolas públicas. Esse entendimento poderá trazer benefícios diretos e indiretos tanto para a população estudada quanto para a sociedade em geral. As análises e discussões realizadas permitirão uma reflexão aprofundada sobre as experiências na Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva na rede estadual de ensino.

Os principais riscos associados a esta pesquisa incluem o possível constrangimento dos participantes ao expor suas experiências para análise, bem como o receio de serem julgados por suas práticas profissionais. No entanto, esses riscos serão minimizados através das seguintes medidas:

Garantiremos o anonimato e a privacidade dos participantes, assegurando que seus nomes não serão utilizados na pesquisa. Forneceremos informações claras sobre o estudo, enfatizando que a participação é voluntária e que os participantes podem desistir a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo. Além disso, criaremos um ambiente acolhedor e seguro, onde os participantes se sintam confortáveis para compartilhar suas experiências, com a certeza de que suas identidades permanecerão confidenciais.

As informações obtidas serão armazenadas no google drive e em um drive físico, serão mantidos por um período mínimo de cinco anos. Conduzido Segundo a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que dispõe da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), sendo eles digitais ou não, por pessoa física ou jurídica e de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa. Assim como, seguindo as orientações da Carta Circular 01/2021 do CONEP com relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados.

A responsabilidade pelo armazenamento e proteção dos dados ficará a cargo da pesquisadora responsável (orientadora) e da própria pesquisadora (mestranda), garantindo assim o sigilo, a confidencialidade e a segurança das informações dos participantes da pesquisa. É da responsabilidade da pesquisadora o armazenamento adequado.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Nadja Daniella Oliveira.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “O ENSINO COLABORATIVO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CARAÚBAS/RN: refletindo experiências na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha

peessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

_____, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Nadja Daniella Oliveira (Aluna-pesquisadora) - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO - UERN/UFERSA/IFRN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus Caraúbas, no endereço: RN-233 - Caraúbas, RN, 59.780-000– Caraúbas – RN. Tel. (84) 3317-8506.

Profa. Dra. Simone Maria da Rocha (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) – Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO - UERN/UFERSA/IFRN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus Caraúbas, no endereço: RN-233 - Caraúbas, RN, 59.780-000– Caraúbas – RN. Tel. (84) 3317-8506.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto
Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA_ PROFESSORAS DE SRM

Questão inicial

- Você poderia falar sobre suas práticas enquanto professora de AEE?

- ✓ Como você se tornou professora de AEE?
- ✓ Como é trabalhar com os demais professores?
- ✓ Quais estratégias vocês utilizam para tornar o ensino mais acessível para os estudantes?
- ✓ Quais os desafios de atender o público do AEE?
- ✓ Você gostaria de relatar alguma experiência, ação, estratégia e/ou projeto exitoso?
- ✓ Gostaria de falar algo a mais sobre sua vivência no AEE?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA_ PROFESSORAS DE SALA COMUM

Questão inicial

- Você poderia falar sobre suas práticas enquanto professora de sala comum?

- ✓ Como você se tornou professora?
- ✓ Como é trabalhar com os demais professores?
- ✓ Como é o trabalho com o professor de AEE?
- ✓ Quais estratégias vocês utilizam para tornar o ensino mais acessível para os estudantes?
- ✓ Quais os desafios de atender o público da educação especial?
- ✓ Você gostaria de relatar alguma experiência, ação, estratégia e/ou projeto exitoso?
- ✓ Gostaria de falar algo a mais sobre sua vivência na sala de aula?