

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

MICHELA LEMOS SILVEIRA MACHADO

**O TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

**Bagé
2019**

MICHELA LEMOS SILVEIRA MACHADO

**O TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francéli Brizolla

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudete da Silva Lima Martins

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M149t Machado, Michela Lemos Silveira
O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação
inclusiva / Michela Lemos Silveira Machado.
168 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2019.
"Orientação: Francéli Brizolla".

1. Trabalho docente colaborativo. 2. Acessibilidade
pedagógica. 3. Atendimento educacional especializado. 4.
Educação inclusiva. 5. Inclusão escolar. I. Título.

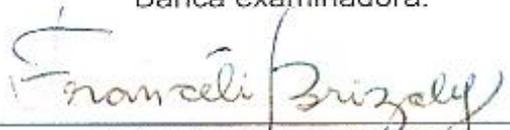
MICHELA LEMOS SILVEIRA MACHADO

O TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

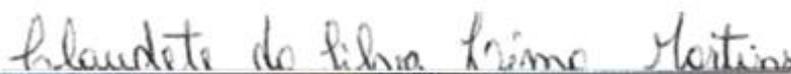
Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Ensino.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 25 de setembro de 2019

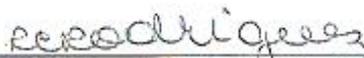
Banca examinadora:



Prof^a. Dr^a. Francéli Brizolla
Orientadora
UNIPAMPA/UFPR Litoral



Prof^a. Dr^a. Claudete da Silva Lima Martins
Co-orientadora
UNIPAMPA



Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Morém Cossio
UFPEL



Prof^a. Dr^a. Sandra Piovesan
UNIPAMPA/MAE

Para meus pais Joana e João Anselmo meus filhos Brenda, Guilherme, João Pedro e esposo Carlos Mário, meus eternos parceiros, incentivadores e colaboradores nesta caminhada e a todos alunos (as) me instigaram, ensinaram e oportunizaram ser professora.

AGRADECIMENTO

A Deus pela oportunidade de estar aqui estudando.

À minha avó materna, Joana Duarte (*in memorian*) que em sua simplicidade me encorajou sempre a estudar para ser alguém na vida.

Aos padrinhos paternos de meu pai, que fizeram o papel de meus avós Teresa Magalhães Rossell Suñé (*in memorian*) e João Olivé Suñé (*in memorian*).

Ao meu querido pai, João Anselmo Silveira com seus conselhos, incentivos e fé me oportunizou sempre acreditar em dias melhores e na certeza de que o amor é a força interior para transformação. À minha mãe, Joana Lemos Silveira (*in memorian*) que mesmo em outra dimensão sinto tua presença e incentivo...

Às minhas tias Maria Lemos dos Santos (*in memorian*) e Jaci Lemos Rodrigues que contribuíram na minha educação e aos meus primos irmãos, em especial a Maria Cristina Lemos Rodrigues e José Eduardo Lemos Rodrigues (padrinho), pelo apoio e incentivo ao longo da vida.

Ao meu padrinho, Renato Rossell Sarmiento pela sua presença e incentivo aos estudos que sempre esteve atento na minha caminhada.

À minha querida e amada filha primogênita, Brenda que me ensinou a beleza da maternidade, da amizade, do companheirismo e do amor incondicional e a o meu querido genro Helder Saraiva pela atenção e carinho.

E aos meus queridos filhos amados, Guilherme e João Pedro que fazem todos os meus dias serem de amor incondicional, luz, fé e harmonia.

Ao meu dedicado e amado esposo, Carlos Mário Del Pino Machado (Kiko) incentivador, batalhador e parceiro.

Aos meus filhos caninos e felinos Barão, Lupita, Nevinha, Pintada e Mia, meu carinho aqueles que já partiram durante esta caminhada (Tchoriço, Garibaldi, Cavaco e Lola).

À minha estimada sogra, Helena Alves Del Pino pelos incentivos e apoio com relação as minhas escolhas.

Às minhas amigas irmãs, Carla Martins, Fabiane Dias, Micheli Santos e Patrícia Silva que através dos laços de amizade a vida me presenteou, pelo apoio e carinho de sempre.

Aos meus amigos “*The Old Friends*”, em especial André Villaverde Moutinho, Jaime Simon, Leonardo Melgarejo, Miguel Schmitt, Milene Soares e Márcia Marinho, amigos de longa data que sempre terão um lugar especial no meu coração.

Às queridas amigas de caminhada acadêmica e companheiras de todas as horas de incertezas e angústias, alegrias e conquistas, Jôse Storniolo Brasil e Nara Machado de Oliveira, que além de colegas as levo para minha vida como amigas do coração.

Aos colegas e companheiros da primeira turma do Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE), em especial a Adriana Roratto, Cristiane Azambuja, Kelen Gervásio (prima), Luciane Grecilo, Jorge da Silva e Ricardo Brião.

Aos professores do MAE, em especial, professores Alessandro Bica, Diana de Freitas e Elena Mello.

Às colegas do Setor de Inclusão da (SMEDF), em especial a coordenadora Mara Rubia Pinheirua e equipe Francine Madruga e Salete Farias.

Às colegas e amigas de AEE, e em especial a Andreia Amaral (Deia), Denise Maçans, Dilsete Lisboa (Nete), Lilian Ortega, Maria Zeferina Saragoza (Nina), Márcia Barcena e Marina Barcelos, pelas parcerias e incentivos em todos os momentos de estudo, trabalho e companheirismo.

A diretora, Adele Carvalho pelo incentivo, pela cordialidade e pela atenção para comigo e demais professoras da equipe gestora e colegas de trabalho da EMEF Téo Vaz Obino.

Às minhas colegas, parceiras e amigas de Atendimento Educacional Especializado, Aline Gonçalves Quintana, Elizangela de Deus Garcia e Valéria Urdangarin Borba que se engajaram, compartilharam e contribuíram desta experiência comigo diariamente.

Às professoras da sala comum participantes desta pesquisa, Amélia Machado Silva Pinheiro, Cristiane Noble Borges, Daniele Vieira dos Santos, Débora Tatiane Costa Rosa, Maria Gorete M. Vaz, Mariza de Fátima Soares Flores, Patrícia Colman Dinegri Guimarães e Roseane Pereira dos Santos que foram parceiras, comprometidas e companheiras desta pesquisa e todos da equipe da EMEF Téo Vaz Obino.

À todas cuidadoras, que trabalham com dedicação e carinho para com nossos alunos incluídos, em especial, a Ágatha Ribeiro, Emanuelle Correa, Bárbara Gutierrez, Natália Gultierres e Marielle Oliveira, pela atenção e disponibilidade para recortar, colar, plastificar e tirar fotos durante o trabalho de pesquisa

Aos alunos e alunas, em especial a Melissa (*in memoriam*), Abel, Daniel, Isaias, Jorge Murilo, Lenon, Leon, Lucas, Marcela, Nicolas, Rafaela, Pablo e Vinícios e suas respectivas mães pelo carinho e dedicação para com seus filhos.

Aos alunos e alunas e seus familiares, que me ensinam diariamente a persistir na caminhada e acreditar em dias melhores...

Às professoras Andrea Tonini, Rita Cossio e Sandra Piovesan pelas contribuições na banca de qualificação.

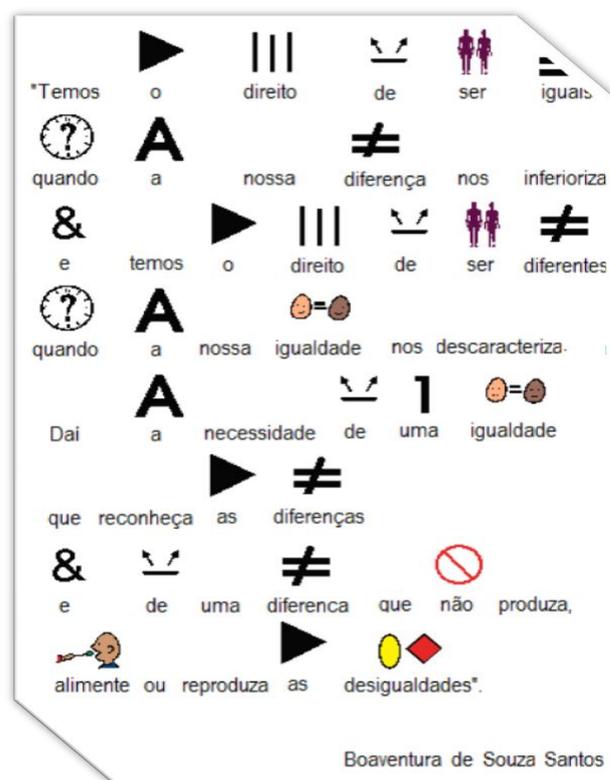
À minha orientadora e incentivadora, Professora Francéli Brizolla, minha gratidão pela força, carinho, amorosidade e sabedoria, entendo que o acaso não existe e que se nos cruzamos nesta vida, foi para experienciar junto a leveza e simplicidade do conhecimento e humanidade que carrega em sua essência, minha gratidão! Obrigada pelas orientações, amizade e companheirismo.

À professora Claudete da Silva Lima Martins, generosidade é o que te define, então, minha gratidão por mais uma vez te reencontrar antes como colega de magistério hoje como uma grande profissional e coorientadora.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho de pesquisa.

Minha Gratidão!

"Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades" (SANTOS, 2010, p. 56).



Fonte: A autora, adaptado através do software *Boardmaker com Speaking Dynamically Pro (SDP)* com uso da tecla simbolar¹. <http://www.fundacaoastrojildo.com.br/2015/2017/07/05/boaventura-de-souza-santos-igualdade-e-diferencas-sociais/>

¹ No software *Boardmaker com Speaking Dynamically Pro (SDP)* pode ser atribuída uma seleção de funções com essas teclas simbolar. A linguagem simbolar permite criar sentenças, histórias e frases, além de outros materiais educacionais, de maneira fácil e rápida. À medida em que o texto é digitado numa tecla simbolar os símbolos correspondentes aparecem acima de cada palavra.

RESUMO

No atual cenário da educação especial podemos dizer que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a atuação compartilhada entre os professores especializados e professores das classes comuns e o planejamento de aula acessível são elementos relevantes no contexto da educação na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008; 2011; 2015). Com a intencionalidade de colaborar à organização do planejamento das aulas e sistematizar a prática docente no referido paradigma educacional, no intuito de oportunizar trocas e planejamento de estratégias que venham contemplar as diversas formas de aprendizagens dos alunos, esta dissertação apresenta resultados de uma pesquisa-ação cujo objetivo foi discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, por meio do trabalho docente colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica. A implementação da pesquisa ocorreu nas quatro fases do processo de pesquisa-ação (DIONNE, 2007) nas quais ocorreram a aplicação e compilação dos dados coletados durante a pesquisa. Para coleta de dados foram utilizados diferentes instrumentos, entre eles: questionário semi-estruturado, diário de pesquisa, rodas de formação e oficinas pedagógicas. Os instrumentos de avaliação das oficinas de produção de dados foram organizados e analisados com base nas categorias de análise segundo (BARDIN, 1977) e, para operacionalização destes, utilizou-se o *software Atlas Ti 8*. A investigação compreendeu o período de setembro/2017 a abril/2019. A pesquisa-ação foi realizada em uma escola pública municipal de cidade do interior do Rio Grande do Sul, local de atuação profissional da pesquisadora. Os sujeitos envolvidos foram dez (10) professoras. Na dissertação foram apresentados os pressupostos do modelo de serviço baseado na colaboração entre o profissional especializado e o professor da sala regular, o qual envolveu uma abordagem em direitos humanos, na concepção da política de inclusão escolar que abordou o trabalho colaborativo como uma prática viável e fundamental no ambiente escolar. Espera-se, com a realização desta pesquisa, auxiliar nas reflexões sobre o trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva, avançando de forma sistemática no processo de inclusão escolar.

Palavras-Chave: Atendimento educacional especializado. Trabalho docente colaborativo. Acessibilidade pedagógica. Educação inclusiva. Inclusão escolar.

ABSTRACT

In the present scenery of the special education we can say that the Specialized Educational Attendance (AEE), the shared performance among the specialized teachers of common classes and the planning of accessible class are the relevant elements in the context of the education in the inclusive perspective (BRASIL, 2008; 2011; 2015). With the intentionality to collaborate with the classes planning organization and systematize the teaching practice in the referring educational paradigm, in the intention to create exchanges and strategies planning that come to regard the several ways of the students learning, this dissertation presents the results of an action-research which objective was to discuss and to implement the process of inclusive teaching-learning, throughout the collaborative teaching work, with the focus in the pedagogical accessibility. The implementation of the research occurred in the four phases of the process of the action-research (DIONNE, 2007) in which took place the application and compilation of the collected data during the research. For the data collection were used different instruments, among them: semi-structured questionnaire, research diary, formation circles and pedagogical workshops. The evaluation instruments of the production data workshops were organized and analyzed based on the analysis categories according to (BARDIN, 1977) and for operationalization of them, was used the software Atlas Ti 8. The investigation took place in the period of september/2017 to april/2019. The action-research was realized in a city public school in a countryside city of Rio Grande do Sul, performed professional place of the researcher. The involved subjects were ten (10) teachers. In the dissertation are presented the postulations of the work model based in the collaboration between the specialized professional and the regular class teacher, which involves an approachment on human rights, in a politics of school inclusion conception which tackles the collaborative work as a possible and fundamental practice in the school environment. We hope with the realization of this research, to help with the reflections about the collaborative teaching work in the perspective of the inclusive education, moving on a systematic way in the inclusive school process.

Keywords: Specialized educational attendance. Collaborative teaching work. Pedagogical accessibility. Inclusive education. School inclusion.

RESUMEN

En el contexto actual de la educación especial, podemos decir que la Asistencia Educativa Especializada (AEE), la acción compartida entre maestros especializados y maestros de clases ordinarias y la planificación del aula accesible son elementos relevantes en el contexto de la educación inclusiva (BRASIL, 2008; 2011; 2015). Con la intención de colaborar con la organización de la planificación de clases y la sistematización de la práctica docente en el paradigma educativo antes mencionado, con el propósito de intercambiar y planificar estrategias que contemplen las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes, esta disertación presenta los resultados de una investigación de acción. Cuyo objetivo era discutir e implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo, a través del trabajo de enseñanza en colaboración, centrándose en la accesibilidad pedagógica. La implementación de la investigación se llevó a cabo en las cuatro fases del proceso de investigación de acción (DIONNE, 2007) en el que se aplicaron y compilaron los datos recopilados durante la investigación. Para la recolección de datos, se utilizaron diferentes instrumentos, entre ellos: cuestionario semiestructurado, diario de investigación, ruedas de capacitación y talleres pedagógicos. Los instrumentos de evaluación de los talleres de producción de datos se organizaron y analizaron en función de las categorías de análisis según (BARDIN, 1977) y, para su funcionamiento, se utilizó el *software* Atlas Ti 8. La investigación abarcó el período de septiembre de 2017 a Abril de 2019. La investigación de acción se llevó a cabo en una escuela pública municipal en el interior de Río Grande del Sur, donde trabajaba la investigadora. Los sujetos involucrados fueron 10 maestros. La disertación presenta los supuestos del modelo de servicio basado en la colaboración entre el profesional y el profesor de aula regular, lo que implica un enfoque de derechos humanos, la concepción de la política de inclusión escolar que aborda el trabajo colaborativo como una práctica viable. Fundamental en el entorno escolar. Con esta investigación, esperamos ayudar a reflexionar sobre el trabajo de enseñanza colaborativa en la perspectiva de la educación inclusiva, avanzando de manera sistemática en el proceso de inclusión escolar.

Palabras clave: Asistencia educativa especializada. Trabajo docente colaborativo. Accesibilidad pedagógica. Educación inclusiva. Inclusión escolar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de culturas em educação	44
Figura 2 – Sistemática do Trabalho Docente Colaborativo	45
Figura 3 – Ciclo de intervenção de uma pesquisa-ação (DIONNE, 2007)	51
Figura 4 – Fases da análise de conteúdo (BARDIN,1977).....	74
Figura 5 – Sistematização da análise através do ATLAS TI	77
Figura 6 – Nuvem de palavras sobre DUA	84
Figura 7 – 1ª Roda: Práticas Inclusiva.....	93
Figura 8 – 2 Roda: O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva.....	98
Figura 9 – 3ª Roda: O TDC na perspectiva da Educação Inclusiva	101
Figura 10 – Roteiro de plano de aula com foco no trabalho colaborativo.....	109
Figura 11 – Elementos trabalhados nas Oficinas Pedagógicas Colaborativas	141
Figura 12 – Implementação do TDC	142
Figura 13 – Considerações sobre o TDC	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes da pesquisa-ação	58
Tabela 2 – Sistematização dos professores participantes da pesquisa-ação	58
Tabela 3 – Levantamentos dos espaços físicos e humanos da escola	60
Tabela 4 – Levantamento da quantidade de discente	61
Tabela 5 – Levantamento de alunos atendidos no AEE/2019	63
Tabela 6 – Levantamento dos planejamentos em colaboração/2019	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação dos quatro paradigmas	32
Quadro 2 – Representação das barreiras atitudinais (SILVA, 2012)	40
Quadro 3 – Níveis de colaboração docente	43
Quadro 4 – Síntese da fase I da pesquisa-ação (DIONNE, 2007)	53
Quadro 5 – Sistematização das ações.....	54
Quadro 6 – Síntese da fase II da pesquisa-ação (DIONNE, 2007)	55
Quadro 7 – Síntese da fase III da pesquisa-ação (DIONNE, 2007)	56
Quadro 8 – Síntese da fase IV da pesquisa-ação (DIONNE, 2007).....	57
Quadro 9 – Cronograma de trabalho da sala do AEE	63
Quadro 10 – Fases, etapas, instrumentos/procedimentos da pesquisa	65
Quadro 11 – Sistematização da metodologia da coleta de dados.....	75
Quadro 12 – Apresentação da 4ª fase de avaliação dos resultados alcançados .	79
Quadro 13 – Realização da 3ª fase.....	85
Quadro 14 – Cronograma das Rodas de Formação e Oficinas Pedagógicas	86
Quadro 15 – Cronograma das ações: Rodas de Formação	91
Quadro 16 – Cronograma de ações: Oficinas Pedagógicas	105
Quadro 17 – Diferença entre planejamento antecipado e trabalho colaborativo..	110
Quadro 18 – 1ª Sessão - Oficina Pedagógica I	111
Quadro 19 – 2ª Sessão - Oficina Pedagógica II	115
Quadro 20 – 3ª Sessão - Oficina Pedagógica III	117
Quadro 21 – 4ª Sessão - Oficina Pedagógica IV.....	119
Quadro 22 – 5ª Sessão - Oficina Pedagógica V.....	122
Quadro 23 – 5ª Sessão - Oficina Pedagógica VI	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Recursos pedagógicos utilizados na classe comum	81
Gráfico 2 – Participação em capacitação sobre o DUA	82
Gráfico 3 – Elementos do trabalho colaborativo.....	125
Gráfico 4 – Gráfico 5 – Tempo	126
Gráfico 5 – Espaço físico	127
Gráfico 6 – Envolvimento	128
Gráfico 7 – Organização	130
Gráfico 8 – Plano de ensino em colaboração.....	131
Gráfico 9 – Objetivos comuns	133
Gráfico 10 – Materiais disponibilizados	134
Gráfico 11 – Rodas de formação	135
Gráfico 12 – Potencialidades.....	137
Gráfico 13 – Comunicação/interação	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAT - Comitê de Ajudas Técnicas

DUA - Desenho Universal para Aprendizagem

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Sala de Recurso Multifuncional

TDC - Trabalho Docente Colaborativo

ONU - Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Justificativa	23
1.2 Problema de pesquisa	24
1.3 Objetivo	24
1.3.1 Objetivos específicos	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS	28
2.1 Educação Inclusiva enquanto princípio social e educativo	28
2.2 Os impactos do princípio da educação Inclusiva na escola (Inclusão escolar)	34
2.3 Acessibilidade pedagógica: mediando a inclusão escolar.....	35
2.4 Trabalho Colaborativo: estabelecendo relações entre o AEE e a sala comum na inclusão escolar	42
3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: PERCURSO DE PESQUISA	50
3.1 Apresentação dos objetivos de investigação e do tipo de pesquisa	50
3.2 Sujeitos da pesquisa-ação	57
3.3 Contexto de desenvolvimento da pesquisa (espaços e dinâmica de atendimento especializado)	59
3.4 Cronograma da pesquisa-ação e instrumentos da coleta de dados	64
3.4.1 Procedimentos diagnóstico	67
3.4.2 Instrumentos de coleta de dados	68
3.4.2.1 Questionário de definição dos participantes da pesquisa-ação	69
3.4.2.2 Diário de pesquisa da professora-pesquisadora	70
3.4.2.3 Rodas de Formação	71
3.4.2.4 Oficinas Pedagógicas	72
3.4.3 Metodologia de instrumentos de organização e de análise de dados	73
3.4.3.1 O ATLAS TI 8	75
4 AS AÇÕES QUE GERAM REFLEXÃO E NOVAS PRÁTICAS: A PESQUISA QUE NASCE, APRESENTA-SE E REVELA-SE EM DADOS	78
4.1 Apresentação da pesquisa e análise dos resultados	78
4.2 Análise diagnóstica prévia à Formação: questionamentos e tensionamentos	80

4.3 Apresentação das categorias	84
4.3.1 As Rodas de Formação e as Oficinas Pedagógicas: a pesquisa-ação em ação!	86
4.3.1.1 As Rodas de Formação	90
4.3.1. 2 Oficinas pedagógicas colaborativas	103
4.3.2 Elementos do TDC (trabalho docente colaborativo): acessibilidade pedagógica	125
4.3.3 Reflexões sobre o Trabalho Docente Colaborativo implementado na pesquisa-ação	144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	158
ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

Só se atiram pedras em árvores carregadas de frutos.
Provérbio Árabe

Com o surgimento das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, mais fortemente a partir da década de 80, por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, garantiu-se que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), estabeleceu-se a previsão do dever de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação indicando em seu texto a seguinte organização:

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

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 2018, p.1-2)

Complementando o cenário político, vinte anos após a Carta Magna é elaborada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual resgata a Constituição e intenciona assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação de qualidade, independentemente das suas diferenças. Com o impulso das diretrizes educacionais advindas desta Lei, nos anos 2000 a Educação finalmente foi garantida à população com deficiência como direito fundamental.

Conforme Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (art. 12), para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou

suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial.

Em 2011, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi normatizado como um serviço, fazendo surgir na educação brasileira uma nova figura, a do professor de AEE, que atua no sentido de apoiar o processo de inclusão dos estudantes na escola regular. Nessa conjuntura, instaura-se a necessidade e a ideia do trabalho colaborativo entre estes dois profissionais, pois entende-se que o AEE não deve ser realizado de forma isolada, mas buscando estabelecer parcerias colaborativas no espaço escolar.

Com esse intuito, a partir do Decreto n. 7.611/2011 (BRASIL, 2011), em seu art. 2º, além de definir como função da Educação Especial a garantia de serviços de apoio especializado, também é explicitado o conteúdo e o caráter de tais serviços, pontuando que este atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Deste modo, estabelecem-se os objetivos do AEE, previstos no Art. 3º, que diz:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 1-2)

A Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que teve como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece que esse direito [à Educação] será assegurado em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2015, p. 10)

A partir da política de educação inclusiva vigente, considera-se público-alvo da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação. Tais alunos são os beneficiados pelo Atendimento Educacional Especializado, grupo de estudantes que têm provocado muitas discussões quanto ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente pela diversidade que os alunos com deficiências exigem neste processo.

Na expectativa de uma educação que atenda as diversas demandas e características de aprendizagem em sala de aula, se faz necessário repensar o papel, os objetivos e a própria dinâmica de realização/oferta do ensino na perspectiva inclusiva e refletir sobre novas práticas que possam dar condições de permanência com aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos com deficiências. Dentro desse novo pensamento em educação, surge a necessidade de novos saberes e propostas metodológicas que atendam a diversidade, como por exemplo, a proposta de um modelo de trabalho docente colaborativo.

A articulação entre os professores da sala regular e do AEE oportuniza a troca de experiências e também a aproximação do professor especializado no intuito de conhecer este aluno para pensar em recursos e estratégias dando suporte pedagógico ao professor da sala regular. No atual cenário legal da educação inclusiva no Brasil está previsto que é necessário:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 5).

Desta forma, busca-se refletir a prática docente a partir da concepção de uma educação de qualidade para todos, por meio do ensino colaborativo, na perspectiva inclusiva, na qual estratégias, recursos, planejamento e pesquisas possam ser direcionados a condições apropriadas para o bom trabalho a ser desempenhado pelos professores na sala de aula em colaboração com o professor do AEE.

Assim, o escopo da discussão apresentada nesta dissertação se estabeleceu dentro de uma pesquisa em nível de *stricto sensu*, considerando a atual evidência da inclusão na escola e das práticas pedagógicas que venham contemplar a todos. Constantemente a inclusão na classe comum é levada aos centros de debates

sociais buscando práticas inovadoras que venham contemplar o acesso e permanência ao conhecimento e a mediação de alunos incluídos nas classes comuns.

A sala de aula comum não é o único espaço em que se faz inclusão escolar; é necessário que o trabalho seja colaborativo e conte com uma rede de apoio com profissionais especializados, cuidadores, quando necessário, recursos suficientes, formação docente e da gestão escolar e mantenedora.

1.1 Justificativa

Tendo em vista o exposto, a escolha do tema desta pesquisa se justifica pela necessidade de (re)pensar o papel dos professores especializados e dos professores da sala de aula comum no paradigma da educação inclusiva os quais, por meio do trabalho colaborativo, assumem corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem e qualificam este processo no momento em que produzem e elaboram um planejamento capaz de favorecer a inclusão escolar de todos, com foco na acessibilidade pedagógica.

No que se refere à escola, o planejamento para os alunos incluídos no paradigma da educação especial integracionista concebia a ideia de adaptação a qual atualmente, no paradigma da Educação Inclusiva, tem como premissa a flexibilização e a acessibilidade, ou seja, proporcionar aos alunos situações de aprendizagem que possibilitem uma inserção ao espaço da sala de aula comum, com acesso ao currículo.

Entende-se que o trabalho docente colaborativo tem a finalidade de realizar um trabalho em conjunto com professores da sala de aula e do atendimento educacional especializado, possibilitando trocas de experiências, oportunizando conhecimentos e habilidades, contribuindo para o fortalecimento do trabalho dos professores (ensino), consolidando a ensinagem².

² A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de Anastasiou (1998), resultante da pesquisa de doutorado com foco em Pedagogia Universitária - metodologia do Ensino Superior. O termo ensinagem, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula. Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos,

O planejamento³ é a base que oportuniza ao professor sustentar suas iniciativas e a sua própria ação didático-pedagógica, mas este planejamento deve ser adequado e tem que permitir a viabilidade de ajustes e contemplar a todos os alunos.

O espaço da sala de aula é o lugar onde, de fato, se descortina a verdadeira realidade do processo inclusivo, pois entende-se que já não cabe mais ser apenas um espaço escolar em que o aluno com deficiência está inserido tão somente para socializar, mas constituir-se em um espaço no qual este aluno tenha condições de presença, participação e aprendizagem. Neste ínterim, o planejamento na perspectiva dialética de construção do conhecimento alinha-se com a perspectiva inclusiva dos processos educacionais, correspondendo às necessidades de flexibilização e inovação curricular exigidas por tal paradigma educativo.

1.2 Problema de pesquisa

Na expectativa de uma educação que atenda as diversas demandas e características de aprendizagem em sala de aula, se faz necessário repensar o papel do ensino na perspectiva inclusiva e refletir sobre as novas práticas que possam dar condições de permanência com aprendizagem a todos os alunos?

1.3 Objetivo

Discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, por meio do trabalho docente colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica.

1.3.1 Objetivos específicos

somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno (ANASTASIOU, 1998, p. 193-201).

³ Uso a concepção de planejamento apresentada por Vasconcellos (2002, p. 36): “Planejar (...) remete a: (1) querer mudar algo; (2) acreditar na possibilidade de mudança da realidade; (3) perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; (4) vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação”. De acordo com o autor, na realidade onde se realiza o planejamento, “o difícil não é saber como planejar. É conhecer o que se planeja” (FERREIRA, 1985 apud VASCONCELLOS, 2002, p. 49). Assim, o planejamento da prática prescinde de uma mediação teórica que qualifique a ação [intencionalidade] e que considere a complexidade do real.

Para sua execução, apresentou os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar e colaborar com o planejamento entre as professoras do AEE e da sala comum para aplicação dos estudos teóricos, entendidos como dispositivos de inovação, para a realização da inclusão na aprendizagem e nos ambientes educacionais da Educação Básica do Ensino Fundamental I e II;
- b) identificar os desafios e barreiras encontradas para implementação dos planos de aula acessíveis em sala de aula.
- c) produzir recursos pedagógicos acessíveis e flexíveis a partir do trabalho colaborativo;
- d) Implementar uma rotina do trabalho colaborativo entre as professoras do AEE e professoras da sala comum durante a pesquisa-ação.

A fim de dinamizar a problematização da temática desta dissertação, inicialmente proponho uma retomada conceitual: educação inclusiva (como princípio social e educativo); os impactos do princípio da educação inclusiva na escola (fenômeno da inclusão escolar); planejamento acessível e acessibilidade pedagógica (enquanto elementos mediadores da inclusão escolar); e, finalmente, sobre o trabalho docente colaborativo, como processo da relação entre o AEE e os espaços comuns de aprendizagem na inclusão escolar para todos.

De maneira geral, a dissertação está organizada em cinco capítulos, que abordam desde esta introdução, referencial teórico, percurso metodológico, apresentação da pesquisa e análise diagnóstica inicial, análise dos dados coletados e as considerações finais.

Quanto ao referencial teórico, no primeiro subcapítulo denominado **Educação Inclusiva (princípio social e educativo)**, discute-se o pressuposto de que a Educação Inclusiva carrega consigo princípios sociais que pressupõem ações como o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. A escola inclusiva se constituiu em um processo de construção social visando o atendimento de uma diversidade de alunos que apresentam ritmos e características diferenciadas; nesse sentido, buscou-se refletir sobre o princípio social e educativo referente à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, ampliando nossas compreensões quanto a sua importância.

O segundo trecho teórico, **Os impactos do princípio da educação Inclusiva na escola (Inclusão Escolar)**, dispõe sobre o exercício social e profissional partindo do pressuposto que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar em estratégias e planejamentos que, de forma reflexiva e colaborativa, possam oportunizar além do acesso e participação dos alunos a garantia de uma aprendizagem significativa de acordo com as potencialidades de cada um.

Em **Trabalho Colaborativo: estabelecendo relações entre o AEE e a sala comum na inclusão escolar**, discute-se o papel dos professores do AEE: Acessibilidade pedagógica - mediando a inclusão escolar com os professores das salas de aula regulares em prol da inclusão escolar para todos. No subitem **Os impactos do princípio da educação Inclusiva na escola (Inclusão Escolar)** se faz um resgate dos princípios que norteiam a educação inclusiva realizando uma reflexão dos paradigmas sociais e a escola inclusiva como passa a ser percebida como espaço que reconhece e valoriza a diversidade humana. No terceiro subtítulo abordamos a **Acessibilidade pedagógica: mediando a inclusão escolar**, que aborda os elementos da inclusão educacional com a intenção de possibilitar aos alunos diferentes formas de acessar aprendizagem de acordo com as possibilidades sejam sensoriais, mentais, cognitivas e os diferentes interesses e capacidades dos alunos na intenção de construir seus saberes.

E, por fim, são apresentados os pressupostos do modelo de serviço baseado na colaboração entre o profissional especializado e o professor da sala regular, o qual envolve uma abordagem em direitos humanos, na concepção da política de inclusão escolar que se aproxima do trabalho colaborativo como uma prática viável e fundamental no ambiente escolar.

O terceiro capítulo da pesquisa apresenta o **referencial teórico-metodológico**. Neste, é apresentada a proposta de trabalho através da metodologia de pesquisa-ação, pois se trata de uma pesquisa que se desenvolve em decorrência da própria atuação profissional da pesquisadora, sendo uma metodologia que desempenha um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas.

O quarto capítulo traz a **apresentação da pesquisa e análise dos resultados**, no qual é apresentado uma síntese dos resultados do estudo diagnóstico realizado sobre a implementação do trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva. Tal movimento diagnóstico foi realizado na

escola-contexto da pesquisa-ação e aborda uma breve reflexão a partir de dados parciais obtidos com relação a proposta de pesquisa. Esta ação diagnóstica corresponde a Etapa K da pesquisa-ação e ocorreu na escola, de acordo com o cronograma de fases etapas e operacionalizações para intervenção, com o intuito de analisar os resultados da pesquisa através dos dados coletados sobre os conceitos que foram trabalhados na pesquisa.

O capítulo se subdivide em **Análise diagnóstica prévia à Formação: questionamentos e tensionamentos**, composto por “**As Rodas de formação e as Oficinas Pedagógicas: a pesquisa-ação em ação!**” que subdivide-se nos itens **Rodas de formação** e **Oficinas pedagógicas colaborativas** que foram ações realizadas para coleta de dados (operacionalização das 3ª e 4ª etapas da metodologia de pesquisa). A análise de dados utilizada foi análise de conteúdo, estudada pela professora Laurence Bardin, 1977 e a sistematização dos dados foi construída com apoio do *Software Atlas ti 8*.

Finalizando a dissertação, no quinto capítulo são trazidas as **considerações finais**, enquanto síntese dos resultados da investigação diagnóstica e da implementação da 4ª fase da pesquisa-ação (etapa M), por meio do levantamento dos dados coletados e retomada final entre o pretendido e o alcançado com o desenvolvimento da pesquisa e as contribuições ao campo da inclusão escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A partir do conhecimento das políticas públicas educacionais e dos direitos de todos os estudantes, adentro neste momento na discussão a respeito das principais definições e características dos conceitos que permeiam esta pesquisa, tais como Atendimento Educacional Especializado; trabalho docente colaborativo; acessibilidade pedagógica; Educação inclusiva e inclusão escolar.

As definições e conceituações sobre os assuntos abordados são fundamentados com base na busca de referencial teórico oportunizam ao leitor uma compreensão sobre os “caminhos reflexivos” percorridos para chegar a esta etapa de construção do objeto de pesquisa, como recurso essencial ao processo investigativo.

2.1 Educação Inclusiva enquanto princípio social e educativo

Os princípios da Educação Inclusiva pressupõem ações que garantam o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização, dentre outros elementos, de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados aos estudantes, quando necessário.

As garantias de acesso, permanência e participação estão relacionadas ao processo escolar na sala comum; sendo assim, a proposta educativa necessita ser contemplada e pensada de maneira ao pleno acesso ao conhecimento para todos, pois entendemos que quando se fala de uma escola para todos, pensamos no ambiente da sala comum que acolhe, respeita e garante uma aprendizagem para todos, levando em consideração capacidades e potencialidades.

Os sujeitos da educação inclusiva são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de sujeito a um grupo restrito. Creio, ainda, que a família e a sociedade em geral tenham um papel extremamente relevante, mas prefiro circunscrever minha reflexão aos domínios da escola. Quando se discute a ação da escola, nessa perspectiva, os desafios já se mostram suficientemente elevados. (BAPTISTA, 2002, p. 163)

Os alunos são diferentes na maneira como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada, assim suas diferenças com relação à compreensão, aprendizagem e participação devem ser atendidas por um planejamento que esteja atento a diversidade de uma sala regular.

Portanto, cabe ao professor pensar, agir e olhar seus alunos de acordo com esta diversidade e buscando neste espaço uma colaboração para consolidar um trabalho efetivo e com o compromisso de acolher e ofertar aprendizagem para todos. Isso se efetiva com a oferta de estratégias e recursos, em sala de aula, que possam contemplar múltiplas formas de representação, ampliação de oportunidades de ação e expressão e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que garantam o envolvimento dos alunos na relação com a aprendizagem.

A partir da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca (Espanha), ocorrida entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirma-se o compromisso para com a Educação para Todos e reconhece-se a necessidade e urgência de providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino e reendossa-se a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca proclama, também, que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que o "princípio fundamental da escola inclusiva e o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter." (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, 1994).

Fica evidente que a referida Declaração apontava e dava indícios do direito de todos à Educação e da valorização das diferenças, pois enfatizava em seu princípio orientador o desafio da educação inclusiva lançado às escolas, no intuito de que devem acolher e ensinar a todos os alunos.

A partir deste processo de âmbito internacional, origina-se a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) que define os Princípios Básicos da Educação Especial para os portadores de necessidades educativas especiais

(PPNEE) e a Lei 9394/96 - nova LDB (BRASIL, 1996), quando publicada, destaca a implementação de uma política educacional inclusiva.

Baseada no princípio “para todos”, traz em sua redação o que foi discutido na Declaração de Salamanca e o reconhecimento da educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema comum de ensino. Assim, atualmente a educação inclusiva como objetivo das políticas públicas educacionais é apoiada e fomentada pela legislação brasileira em vigor em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Partindo do princípio social da Educação Inclusiva, entende-se que os sujeitos não aprendem de forma isolada, mas em colaboração com as demais pessoas vinculadas a sua época e a seu tempo histórico. Nesta perspectiva, as pessoas são compreendidas como seres históricos e sociais que têm como principais características a capacidade de aprender e se desenvolver de maneira independente na sociedade na qual estão inseridas. (BEYER, 2005).

Em diferentes momentos da história da Educação Especial (e, por extensão, da sociedade vigente), o processo inclusivo foi influenciando o educativo, caracterizado por quatro momentos bem marcantes, que são a exclusão, a segregação, a integração e, finalmente, a inclusão (BEYER, 2005). Fundamentada nos estudos desenvolvidos pelo referido autor, a sucessão de paradigmas será abordada no sentido da compreensão das concepções que sustentam o tratamento dado às pessoas com deficiência e como isto interferiu no processo de inserção social e educacional.

A exclusão é um marco social histórico; demarcado pelo sistema escolar, é um espaço que exclui pessoas com deficiência, ou seja, o espaço escolar é ofertado para poucos privilegiados e todo aquele aluno que possui uma dificuldade acentuada ou uma deficiência, seja mental ou intelectual, não pode frequentar o sistema escolar comum.

O paradigma da Segregação está ligado ao marco histórico sobre segregação escolar; remonta a um tempo histórico relativamente curto e recente, mas de intensas disputas e mudanças acentuadas nos padrões de distribuição de oportunidades escolares.

O conceito de segregação escolar aqui adotado refere-se a uma distribuição desigual nos espaços de oportunidades educacionais distintas. Seria de todo

improvável que houvesse distribuição perfeitamente homogênea de alunos com deficiência.

Segundo Beyer (2005, p. 12), "[...] as crianças com deficiências, através de laudos, anamneses e histórias de vida, eram conduzidas para uma escola especial"

Nesta escola concentravam-se recursos pedagógicos necessários para sua educação e aqueles que não se enquadravam nos espaços escolares devido suas dificuldades ou deficiência eram encaminhados para as instituições pedagógicas que atendiam as pessoas com deficiência, desconsiderando suas capacidades.

Conforme, Beyer (2005) o tema da segregação está diretamente ligado à temática da qualidade e equidade dos sistemas educacionais e, de forma mais ampla, à justiça social. As evidências de diferentes países, incluindo o Brasil, sugerem que concentrar alunos com características específicas em determinadas escolas pode influenciar a forma como eles são tratados, a qualidade do ensino e a aspiração para os níveis subsequentes de educação.

Assim, de acordo com os estudos de Beyer (2005), os estudantes com deficiência eram atendidos em escolas especiais, pois o paradigma clínico-médico considerava que os baixos níveis de inteligência e quadros de atraso mentais dificilmente permitiria a educação destes estudantes e que, na verdade, requeriam cuidados clínicos e seriam supridos através da medicina.

Historicamente, para Beyer (2005, p.14), em relação às escolas especiais, lhes cabe "o grande mérito [...] de oportunizar as crianças com deficiências a chance de poder frequentar uma escola" .

O autor cita também que além das escolas especiais serem vistas como espaços segregadores, estas ainda hoje desempenham a função "de 'depósito' de rejeitados, fracassados e deficientes, cujo desempenho não satisfaz a normatividade do currículo regular" (BEYER, 2005, p. 21). Ou, ainda, têm a função de trabalhar com as crianças que o sistema comum não sabe ou não quer lidar.

Com relação à deficiência o quadro 1 a seguir demonstra os quatro paradigmas da deficiência, de acordo com os estudos realizados por Beyer (2005, p. 26) explica a deficiência e os paradigmas de acordo com as fases que os produziram.

Quadro 1 - Comparação dos quatro paradigmas

Deficiência é...	Deficiência como...	Paradigma
Um fato clinicamente definido	Categoria terapêutica	Clínico-médico
Um produto do sistema escolar	Definição do sistema escolar	Sistêmico
Uma atribuição resultante de expectativa sociais	Estigma social	Sociológico
Um produto da sociedade capitalista	Resultado socioeconômico	Crítico-materialista

Fonte: Beyer (2005. p. 26)

O paradigma sistêmico, segundo o autor, está atrelado à "versão escolar" do paradigma clínico-médico. Os dispositivos normativos que garantem o direito à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), organizaram-se tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais (BRASIL, 2008).

Fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinou formas de atendimentos clínicos terapêuticos que definiam, por meio de diagnósticos, as práticas escolares segregadas para alunos com deficiência.

A Integração, por sua vez, é o marco histórico-social que demarca a integração das pessoas com deficiência no sistema escolar; surgiu no final dos anos 60 e início dos anos 70, conhecido como processo de integração.

Segundo Tonini (2001),

O paradigma da integração, por caracterizar-se pelo atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas e classes especiais, foi ganhando uma nova filosofia em direção a uma nova ideia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, ou pelo menos, em ambientes o menos restritivo possível. Considerava-se integrado apenas aquele estudante com necessidades educacionais especiais que conseguisse adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto, sem modificação no/do sistema escolar. (TONINI, 2001, p. 30).

E, por fim, a inclusão é demarcada socialmente por oportunizar às pessoas com deficiência a inclusão no sistema escolar regular, ou seja, a democratização do ensino.

Segundo Brizolla (2007),

"[...] há instalada uma polêmica a respeito da expansão da instrução pública para universalização do acesso e a conseqüente incorporação de populações anteriormente excluídas do acesso à escola; este debate no temário pedagógico afeta e ceio o campo das políticas de educação inclusiva, uma vez que os alunos com deficiência e demais necessidades educativas especiais fazem parte da minoria anteriormente desprivilegiada da instrução, em sua grande maioria." (BRIZOLLA, 2007, p. 30).

Segundo Tonini (2001),

"[...] pensarmos que a escola é inclusiva simplesmente porque inclui alunos com deficiência no ensino comum é reduzir a sua amplitude, por se tratar de uma reforma geral em termos de qualidade de ensino que deve ser oferecida a todas as pessoas, inclusive às que apresentam necessidades educacionais especiais." (TONINI, 2001, p. 109).

De acordo com Ainscow e Miles (2013), atualmente há uma busca pela disponibilização de respostas educativas para todos os alunos, independentemente das características individuais, apresentando quatro dimensões que permitem uma compreensão do conceito de inclusão, em termos de princípios e de práticas, a saber: (I) a inclusão é um processo; (II) a inclusão interessa-se pela identificação e eliminação de barreiras; (III) a inclusão procura assegurar a presença, a participação e o sucesso de todos; e (IV) a inclusão dá particular ênfase à educação dos alunos em risco de marginalização, exclusão ou de baixo rendimento.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 9), a abordagem dos direitos humanos em seus aspectos legais e científicos leva em consideração o ambiente particular, mas enfoca principalmente os fatores sistêmicos externos, que podem garantir a alguns grupos de pessoas a participação como iguais na sociedade.

Assim, entende-se que as ações desenvolvidas no contexto da sala de aula precisam ser organizadas, sistematizadas e planejadas em colaboração entre o professor da sala regular e o professor especializado, pois para que ocorra uma

prática inclusiva na perspectiva de uma educação para todos, na atual configuração das diretrizes e legislação brasileira, um trabalho docente com tais características está diretamente vinculado com o princípio da educação.

2.2 Os impactos do princípio da educação Inclusiva na escola (Inclusão Escolar)

Os princípios fundamentais da educação inclusiva estão expressos no entendimento de que o acesso à educação é um direito incondicional de todos. Toda transformação das práticas educativas, tornando-as mais inclusivas, só se dará a partir de um amplo processo de mudança cabendo, assim, ao professor repensar suas práticas calcadas em paradigmas sociais superados. É preciso produzir formas mais efetivas de acesso à aprendizagem, que venham contemplar as diversas formas de aprendizado dos alunos em uma sala de aula.

A Educação Especial na perspectiva Inclusiva incorpora os princípios de uma pedagogia na qual todas as crianças podem aprender e se desenvolver.

A educação é um dos direitos fundamentais que deve ser garantido a fim de reduzir desigualdades históricas, no caso de indivíduos com deficiências, associados aos mecanismos já institucionalizados pela cultura, a fim de se equiparar as condições de ensino para se chegar a uma igualdade de produtos garantidos a todos o acesso [...]. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 23).

Segundo as autoras, garantir somente o acesso e mesmo o ensino fornecido a todos os alunos não é suficiente no caso dos alunos público-alvo do AEE e, assim, a legislação em vigor prevê atendimento educacional especializado que garanta o acesso ao direito à escolarização.

A escola inclusiva passa a ser percebida como espaço que reconhece e valoriza a diversidade humana, possibilitando efetivar mudanças conceituais, pedagógicas e sociais que atendam efetivamente ao direito de uma educação para todos.

Beyer (2005) pronunciava:

Meu posicionamento é contra posturas que me parecem ingênuas um tanto reducionista, quando alguns autores afirmam que a escola para todos é a escola que não realiza qualquer distinção entre crianças. Sem dúvida, todas elas têm direito um acesso universal e irrestrito à escola da maioria. Contudo, a condição de acesso e permanência na escola não pode significar a não distinção ou, melhor dito, a não identificação da criança e de suas necessidades de aprendizagem. (BEYER, 2005, p. 62).

O autor anuncia que se faz necessário uma pedagogia diferenciada que possa dar condições de acesso e permanência aos alunos com deficiência. A ideia de uma escola inclusiva com capacidade para atender a todos os alunos com situações diferenciadas é concebida com o este entendimento sobre a heterogeneidade.

Em relação aos elementos favorecedores para a construção de uma escola inclusiva, Heredero, aponta (2010):

"[...] não basta apenas garantir o acesso; é necessário que se garantam a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além da formação continuada e capacitação de professores das classes regulares para atender as demandas que aparecerem em suas salas de aula. A instituição escolar do ensino regular no Brasil sente-se despreparada para atuar com crianças com necessidades especiais, e o sistema segregador utilizado durante muito tempo na Educação Especial dificulta, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão." (HEREDERO, 2010, p. 4).

Assim, considerando tais elementos desafiadores à construção da inclusão escolar, apresenta-se na sequência o referencial teórico-conceitual que embasa os princípios e estratégias que se referem ao ensino comum e à acessibilidade aos estudantes inseridos no contexto escolar, não apenas para se socializar, mas sobretudo para contribuir nas questões de ensino-aprendizagem.

2.3 Acessibilidade pedagógica: mediando a inclusão escolar

A inclusão educacional tem como princípio o respeito as diferenças sem a intenção de convertê-la em desigualdade, mas com a intenção de possibilitar equidade de condições em relação a pessoa com deficiência.

Esta diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem, interesses, habilidades, potencialidades, capacidade sensório-motor e formas distintas de representatividade

do conhecimento são elementos que merecem atenção quanto ao processo inclusivo educacional.

As dificuldades de inclusão do ponto de vista da democratização do acesso e permanência dos alunos público alvo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Ensino tem sido alvo de debates suscitando ações coerentes com os princípios e as políticas inclusivas que se inserem nesta perspectiva no contexto brasileiro.

Na medida em que a inclusão implica em ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, a proposta de “democratizar as oportunidades” de acesso presente nas atuais políticas públicas de acesso a educação, devem pautar-se também por este princípio inclusivo.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando 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 estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.11).

Dessa forma, as escolas precisam promover ações de acessibilidade e permanência para todos que nela ingressam e, assim, se preparar para garantir o direito de todos ao acesso à educação, sendo necessário o desenvolvimento de ações que favoreçam o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, promulgada em 2015, em seu Art. 3º considera:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; [...]VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; (BRASIL, 2015, p. 2).

Considerando a diversidade em relação à aprendizagem, nos pautamos em diversos recursos de acessibilidade pedagógica que são utilizados de forma flexível e acessível e estratégias de aprendizagem que melhor se adaptam as condições específicas dos alunos.

Diante do aluno com deficiência, o professor se depara com a diversidade. Diante da diferença e se faz necessário que compreenda que para nivelar condições de aprendizagem e desenvolvimento, é preciso criar oportunidades, prevendo temporalidade, metodologias e recursos educacionais diferenciados, bem como mudanças nas práticas avaliativas. Deve-se ter ciência de que as metodologias didáticas, os recursos pedagógicos e as técnicas de ensino só serão eficientes se antes forem observadas as necessidades de aprendizagem dos sujeitos. (PIECZKOWSKI, 2012).

A acessibilidade pedagógica requer recursos elaborados de acordo com as potencialidades físicas, sensoriais, mentais e cognitivas, bem como, os diferentes interesses dos alunos e suas capacidades em construir seu próprio conhecimento.

Considerando a pouca literatura que nos possibilita nortear o que poderia ser “acessibilidade pedagógica”, refletindo sobre a importância de significado que as duas palavras nos trazem quando estão correlacionadas e, levando-se em conta a legislação que nos traz “acessibilidade” com uma maior conotação em relação às questões físicas e ambientais para receber a pessoa com deficiência, garantindo-lhe o direito de permanência e a expressão “adaptações razoáveis” como uma possibilidade didática, passamos a refletir o que poderia, de fato, representar a expressão “acessibilidade pedagógica”.

Iniciamos a reflexão pela semântica desses dois vocábulos e suas possibilidades. Segundo o dicionário, acessibilidade significa: “qualidade do que é

acessível”, aquilo “ao que se pode chegar, que se pode alcançar” e, para pedagógico, aquilo que “procura educar ou ensinar”, o que é “didático, educativo”.

A partir disso podemos inferir, então, que acessibilidade pedagógica seria a possibilidade de oportunizar às pessoas com deficiência e/ou limitações a equidade de condições para efetivar e/ou alcançar o processo de aprendizagem no seu tempo/espço, de forma a alcançar sua autonomia.

Entendo que pensar na acessibilidade pedagógica como “possibilidade de oportunizar” amplia a ideia de que somente com recursos tecnológicos e/ou recursos acessíveis obteremos êxito. Compreendemos que pensar a acessibilidade pedagógica como “possibilidade de oportunizar” nos coloca diretamente ligados ao trabalho docente colaborativo, às questões mais diretas de ensino-aprendizagem, a afetividade, à alteridade e, por fim, e tão importante quanto as questões de recursos.

Em relação a acessibilidade pedagógica, estamos trabalhando como uma rede de conhecimentos em construção sobre as diversas limitações, deficiências, transtornos, altas habilidades e/ou superdotação e, ainda, de todos os alunos, uma vez que não raras vezes existem limitações que não estão “enquadradas” como possibilidade de deficiência, mas alteram a aprendizagem.

Se faz necessário entender que a inclusão não deve se deter apenas ao discurso e nem aos documentos legais que a asseguram, mas ela se efetiva realmente quando a escola se propõe a visualizar práticas efetivas de inclusão, pois a inclusão de todos os alunos requer uma mudança intensa na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência.

Entendo que a acessibilidade pedagógica visa possibilitar interações constantes entre o professor especializado e o professor da sala comum na construção de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de ações inclusivas e, assim, estas ações de acessibilidade pedagógica favorecem o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência como práticas efetivas no cotidiano didático-pedagógico (acessibilidade atitudinal).

Quando penso em acessibilidade atitudinal, nos remetemos a um discurso frequentemente proferido pelos docentes que atuam com alunos público alvo da educação especial, é o discurso de não terem formação adequada e não estarem preparados para atuarem com alunos que apresentam alguma deficiência. Para a

autora Pieczkowski (2012), "as atitudes podem representar barreiras à inclusão de estudantes com deficiência e possivelmente as mais difíceis de serem superadas".

No decorrer da história as pessoas com deficiências foram marginalizadas, por não se enquadrarem nas condições de uma cultura da normalidade; essas pessoas foram constituídas por uma ideia atrelada a déficit por muito tempo, foram rotuladas e discriminadas pela sua diferença sem considerar suas potencialidades e sentimentos.

Ainda existem barreiras que impedem o acesso e a permanência, com qualidade, de muitos alunos com deficiência na escola. São elas físicas [...], pedagógicas e atitudinais. Essas últimas são as mais sérias e difíceis de serem vencidas, pois não se removem por decreto a rejeição, o medo, a estigmatização, os preconceitos, os mecanismos de defesa existentes frente ao aluno tido como **diferente**. (MARTINS, 2008, p. 79, *grifo meu*).

Segundo Silva (2007) as barreiras atitudinais são materializadas em discursos e ações; podem ser originadas, nutridas, eliminadas nas relações interpessoais, nesta organização do que os sujeitos sociais constroem, negam, afirmam, registram pessoa com deficiência. Assim, são elencadas pela autora através de nomenclaturas que explicitam e explicam os tipos de barreiras atitudinais que podem ocorrer no cotidiano escolar e social e que afetam as relações destas pessoas. Sabemos que, muitas vezes, estas barreiras impostas nem sempre são intencionais ou percebidas.

Segundo a autora, as barreiras atitudinais, são apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Representação das barreiras atitudinais

BARREIRAS ATITUDINAIS	CONCEITUAÇÃO
Substantivação	É o tratamento da pessoa como um todo deficiente.
Adjetivação ou Rotulação	É o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função de deficiência.
Propagação	É a suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, tem outras.
Estereótipos	A barreira atitudinal de estereótipos é a representação social "positiva" ou "negativa", sobre pessoas com a mesma deficiência.
Generalização	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo.
Padronização	É a efetivação de serviços, baseada na experiência generalizada com indivíduo ou grupos de pessoas com deficiência.
Particularização	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular.
Rejeição	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência.
Negação	É quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência.
Ignorância	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que a tem.
Medo	É quando se tem receio em fazer ou dizer "algo errado" diante da pessoa com deficiência.
Baixa Expectativa ou Subestimação	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
Inferiorização da Deficiência	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e comparar pejorativamente os resultados das ações de pessoas sem e com deficiência.
Menos Valia	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
Adoração do Herói	É a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade.
Exaltação do Modelo	É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua "excepcionalidade" e "superação".
Compensação	É quando se favorece, privilegia e paternaliza a pessoa com deficiência com algum bem ou serviço, por piedade e percepção de déficit.
Dó ou Pena	É a expressão e/ou atitude piedosa manifesta para com as pessoas com deficiência, restringe-as e mesmo as constrange pelas atitudes que se tem para com elas.
Superproteção	É a proteção desproporcional baseada na piedade e na percepção da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência.

Fonte: Adaptado de Silva (2012)

O quadro 2, traz um apanhado de conhecimento sobre as barreiras atitudinais que estão muito presentes no nosso meio social, sejam elas perceptíveis ou não,

incitam a rejeição, discriminação e preconceitos. Por si só já são elementos pontuais que causam imensas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Silva (2012):

Na gênese das, barreiras atitudinais encontram-se, pois, a dialética inclusão/exclusãoos estereótipos, os preconceitos e a discriminação. Esses elementos gestam subjetividades específicas que incitam a rejeição, o pesar, a rotulação de pessoas em razão não apenas da deficiência, mas de outras características como a compleição física, a etnia, a variação social e/ou linguística, as ideologias, o gênero etc. Tais subjetividades podem determinar e serem determinadas por diferentes formas de legitimação social ou individual e se manifestar em ações concretas, contribuindo para a constituição (in)consciente de identidades, sociabilidade, afetividade e representações sociais, as quais, por vezes, geram equívocos, constrangimentos, desrespeito, mitos diretamente relacionados ao entendimento acerca da normalidade humana e ao conseqüente estabelecimento de uma hierarquia simbólica violenta entre dois pólos – o deficiente/o normal – em que há uma oposição contundente em relação ao primeiro termo, o qual é marcado obviamente por questões circunstanciais que situam a pessoa e lhe imputam uma condição sub-humana, sustentada pelos mitos. (SILVA, 2012, p. 104-105).

Nesta abordagem das barreiras atitudinais nos cabe pensar que o processo de acessibilidade atitudinal é cada vez mais importante para romper com estes entraves que são de cunho intrapessoal e que dependem muito das concepções individuais mas que, ao promover dentro do espaço escolar ações que venham sensibilizar e conhecer o outro, estaremos oportunizando um espaço de reflexão e empatia para com as pessoas com deficiência ou não.

Para Mantoan (2006),

"[...] é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferença no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com as diferenças [...]" (MANTOAN, 2006, p. 22-23).

Assim, torna-se fundamental promover no ambiente educacional de ações e parcerias que visam promover através das interações entre o AEE e o professor da sala comum redes de apoio que contemplem ações didático-pedagógicas afirmativas e potencializadoras da acessibilidade pedagógica que contemple a todos os alunos.

2.4 Trabalho Colaborativo: estabelecendo relações entre o AEE e a sala comum na inclusão escolar

O planejamento e o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico articulado e integrado entre o professor da sala regular e professor do AEE tem sido definido como trabalho colaborativo.

A partir da pesquisa teórica realizada, percebe-se que a colaboração encontra-se associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e, também, ao desenvolvimento da escola, conforme estudos de Friend e Cook (1990), Little (1990), Fullan (1996), Hargreaves (1998), Brizolla (1999), Mendes (2006), Meirinhos (2006), Damiani (2008), Capellini (2008), Braun e Marin (2012) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). Fica evidenciado que o ensino colaborativo oportuniza a disseminação de uma cultura de análise das práticas realizadas nos ambientes escolares, possibilitando aos professores relações de aprendizado, parceria e trocas.

Para Friend e Cook (1990) a colaboração pode ser definida como um modo de interação entre, no mínimo, dois sujeitos, comprometendo-se num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

Para Little (1990), a colaboração constitui um conjunto de diferentes formas que vão desde uma orientação superficial e consulta de uma tomada de decisão a objetivos partilhados. Existem quatro níveis ideais nas relações colegiais, em diferentes graus de intensidade na interação entre professores e diferentes perspectivas de conflito, são eles: I. contar histórias e procurar ideias; II. ajudar e apoiar; III. partilhar; e IV. trabalhar conjuntamente. Segundo a autora, os três primeiros representam **formas relativamente fracas** de colegialidade, podendo limitar-se a confirmar o *status quo*, não constituindo ameaças graves à interdependência dos professores, pois ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as suas concepções sobre as suas práticas.

A seguir quadro 3, é apresentada uma adaptação de Little (1990), dos níveis de colaboração docente e sua evolução de acordo com o envolvimento dos professores dessas práticas colaborativas que iniciam através de uma colaboração fraca e posteriormente com o envolvimento vão transformando-se em colaborações fortes.

Quadro 3 - Níveis de colaboração docente

Colaboração fraca		Colaboração forte
Contar histórias e procurar ideias	Ajuda e apoio que surgem associado a disponibilidade imediata através da troca	Partilha e troca aberta de ideias e opiniões
		Trabalho em conjunto. Apoio na liderança de professores. Responsabilidade compartilhada para objetivos comuns.

Fonte: Adaptado de Little (1990).

O quarto nível é o da colaboração forte, pois as responsabilidades são partilhadas.

“[...] encontros que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções coletivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional”. (LITTLE, 1990, p. 519)

Fullan (1996), por sua vez, aponta o sentido sobre a mudança da cultura escolar para que os professores possam trabalhar colaborativamente.

Com Hargreaves (1998), entendemos que a colaboração pode assumir formas distintas, desde o ensino em equipe, passando pela planificação em colaboração, pelo treino com pares e pela investigação-ação em colaboração.

Como explicam Little (1990) e Hargreaves (1998), as diferentes formas de colaboração, pelas suas características, nem sempre produzem os efeitos de mudança desejados, o que exige cuidado na difusão de suas qualidades.

Relativamente aos efeitos das culturas colaborativas, Hargreaves refere que:

“[...] se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores [...] A colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores.” (HARGREAVES, 1998, p. 209).

Segundo Hargreaves (1998), existem vários tipos de culturas que influenciam o trabalho dos professores: o individualismo, a balcanização, a colegialidade artificial e a colaboração. Estas culturas estão diariamente dentro das escolas.

De acordo com Meirinhos (2006), responsável pela adaptação de estudos de Bolívar (1993) sobre a representação de culturas imbricadas no cotidiano dos sistemas escolares, é possível inferir que tais culturas convivem habitualmente nos espaços e relações internas nas instituições escolares, e constituem um enquadramento que permite a transmissão, aos seus novos membros, das soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas pela comunidade. A figura 1, apresenta os tipos de culturas em educação.

Figura 1 - Tipos de culturas em educação

Tipos de culturas em educação				
Culturas	Individualismo	Balcanização	Colegialidade artificial	Colaboração
Caracterização				
Relacionamento	Cada um por si Vida privada, isolamento físico e psicológico. Interacções esporádicas, fragmentadas e superficiais.	Baixa permeabilidade e interacção entre grupos. Organizações divididas em subgrupos. Jogos de poder. O desenvolvimento profissional ocorre no seio dos subgrupos.	Relacionamento comum determinado por procedimentos burocráticos. As relações não são espontâneas, mas impostas superiormente	Acepção de comunidade. Comunidade constituída internamente, com base no apoio e relações mútuas. Desenvolvimento profissional partilhado
Formas de trabalho	Responsabilidade individual por aula/grupo. Trabalho isolado nas aulas. Poucos espaços e tempos em comum	Os grupos permanecem relativamente estáveis. Cada grupo tem o seu modo de trabalhar e de entender a aprendizagem	Reuniões formais, que ocorrem em determinados tempos e espaços para algumas metas pré-determinadas	O ensino como tarefa colectiva: colaboração espontânea e envolvimento voluntário. Tempos e espaços de trabalho não estão pré-determinados
Identificação pessoal	Preocupação centrada na aula e no cumprimento das tarefas atribuídas. Falta de apoio interpessoal Solidão profissional	Identificação com base no grupo a que se pertence. Vínculo a esse grupo ou subcomunidade. Maneiras próprias de pensar e ensinar. Subcultura com base na matéria/área.	O trabalho em conjunto é imposto, e necessariamente artificial. O verdadeiro trabalho continua a ser de cariz individual	Visão partilhada da organização: valores, processos e objectivos. A colaboração e interdependência são assumidas individual e colectivamente.
Formas de organizativas	Distribuição burocrática e hierárquica de tarefas e funções. Organização em aulas e espaços celulares	Organização por matérias, nível, áreas e departamentos. A organização escolar depende da estrutura disciplinar	Trabalho por grupos ou equipas, determinadas superiormente, que aparentam colaborar	A escola como unidade e agente de mudança. Criação de estruturas e contextos que favorecem o trabalho conjunto

Tabela 1.1 - Caracterização dos tipos de cultura profissional na educação.
(adaptado de Bolívar, 1993)

Segundo Meirinhos (2006), estas culturas são baseadas nas relações entre colegas, ou seja, as culturas condicionam a forma como os professores trabalham com outros colegas e com seus alunos e possibilitam, ou não, uma visão para as mudanças educativas no espaço escolar.

Ainda de acordo com este autor, a colaboração:

"[...]visa à *actuação* conjunta e comprometida com determinados objectivos, ao intercâmbio de informação e à partilha de ideias e de recursos. A colaboração está muito dependente de uma *interacção* e relacionamento positivos e de valores como a confiança, responsabilidade e respeito mútuo. Ou seja, a atividade colaborativa pressupõe a construção de uma realidade partilhada, vinculada a uma dinâmica relacional, onde são fundamentais os processos reflexivos, de resolução de problemas e de controle da aprendizagem." (MEIRINHOS, 2006, p. 61).

Os profissionais trabalham de forma conjunta no que se refere ao planejamento, configurando uma parceria que visa uma tomada de decisão do profissional em relação a tarefa de pensar as questões de forma reflexiva e coletiva.

Figura 2 - Sistemática do Trabalho Docente Colaborativo



Fonte: Autora (2019)

Na perspectiva inclusiva, se faz necessário uma prática cotidiana de rede de relações, de um trabalho colaborativo que ocorra através da compreensão do trabalho dentro da escola. Entendemos, assim, que a abordagem social dos direitos

humanos que embasa o modelo de colaboração beneficia não somente o aluno com deficiência, mas todos os alunos.

As equipes diretivas, em conjunto com a supervisão escolar, têm um papel muito importante nesta proposta pois podem articular estes momentos e oportunizar aos professores que atuam no AEE e nas salas de aula comuns espaços de planejamento em colaboração.

Entendo que para viabilizar o trabalho colaborativo se faz necessário que os profissionais envolvidos precisam avaliar quais barreiras são impeditivos do desenvolvimento desta proposta e, a partir destas reflexões, tomar ações para superação.

No Brasil, o trabalho colaborativo que estabelece relações com o AEE e a sala comum já está previsto desde as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituído pela então Secretaria de Educação Especial (2001), indicando que “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular (...) **exige interação constante entre o professor da classe comum e de serviços de apoio pedagógico especializado**” (BRASIL, 2001, p. 51, *grifo meu*). Está previsto, também, na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), orientando que a organização curricular favoreça o desenvolvimento de todos os alunos e o **desenvolvimento de práticas colaborativas na escola regular**. (BRASIL, 2008, p. 11, *grifo meu*).

Nos últimos anos ocorre um movimento em relação a estas práticas colaborativas entre o professor do AEE em colaboração com o professor da sala regular, pois este trabalho articulado foi novamente recomendado na Resolução n. 04/2009, em seu Art. 13 (inciso VIII), que dispõe sobre: “(...) **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p. 3, *grifo meu*).

Nos documentos citados, contudo, não há especificação quanto ao modo e às condições para desenvolvimento do trabalho colaborativo, mas que o mesmo seja articulado de modo que contemple os saberes e fazeres docentes para auxiliar na busca de estratégias pedagógicas de ensino. Nesse sentido, pode-se depreender o ensino colaborativo entre professores como atividade pedagógica com finalidade de estabelecimento de um trabalho voltado a troca de experiências e colaboração no desenvolvimento e atividade no cotidiano escolar.

Com a finalidade de fundamentar os pressupostos desse modelo de colaboração, trazemos para discussão as questões legais que amparam a educação especial na perspectiva inclusiva e construir redes de apoio a este modelo de colaboração, com apoio teórico-conceitual sobre o modelo de colaboração advindo de pesquisas nacionais na área.

Segundo Capellini, de acordo com as várias atribuições que cabem ao professor especializado, uma delas é constituída pela função de colaborar na identificação das potencialidades dos alunos com deficiência, pois “[...] é importante observar e ficar atento, pois muitas vezes o aluno em vez de não ser capaz de fazer determinada atividade, pode de fato não estar tendo acessibilidade para isto, daí a importância das tecnologias assistiva” (CAPELLINI, 2010, p. 2)

A cultura colaborativa se apresenta como um compromisso entre todos envolvidos no contexto educacional, é uma proposta que envolve a flexibilização, a garantia de acesso, a permanência com participação, compartilhamento de saberes e qualidade de ensino através da acessibilidade pedagógica.

Diante desta realidade, Brizolla (2009) *apud* SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, (2015, p. 8316) destaca que a Educação Especial e o ensino comum devem estabelecer um trabalho de cooperação pois, se de um lado a Educação Especial dispõe de serviços e recursos especializados para o atendimento das especificidades dos estudantes com necessidades educativas especiais, por outro lado, o ensino comum responsabiliza-se pela escolarização desses alunos.

Nesse sentido, é estabelecida uma relação de parceria e colaboração entre os níveis educacionais e a modalidade de Educação Especial, na qual uma categoria depende da outra para a realização do trabalho pedagógico, ou seja, cooperam.

O trabalho colaborativo não se baliza apenas na reunião de um grupo de pessoas perante uma tarefa, mas se efetiva através do desenvolvimento de práticas pedagógicas que propõem uma verdadeira parceria de trabalho entre os profissionais especializados e os profissionais da sala comum desenvolvendo, por meio desta parceria, um trabalho docente colaborativo que proporciona aos alunos a acessibilidade pedagógica por meio um plano de ensinagem acessível.

O estudo realizado por Capellini (2008) destaca que:

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. (CAPELLINI, 2010, p. 10).

Assim compreendido, no âmbito da Educação Inclusiva é uma proposta para que esta ocorra com base na parceria entre os professores das classes comuns com os professores da Educação Especial, com a finalidade de proporcionar uma melhoria no ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns (CAPELLINI, 2007).

A proposta de trabalho colaborativo – em suas diferentes formas – assim como o entendimento do processo que o sustenta, sugerem que esse tipo de atividade apresenta potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual em nosso país (DAMIANI, 2008).

Segundo Braun e Marin (2012), estas ações propostas na escola promovem:

"[...] abordagens diferenciadas de ensino, tanto para o aluno que requer adequações, quanto para os demais alunos [...] Além disso, há uma compreensão mais contextualizada sobre a diversidade em sala de aula, sendo a mesma vislumbrada sob a perspectiva da possibilidade, com busca de novos caminhos; tirando o foco dos limites ou das dificuldades como balizadoras do fazer pedagógico do aluno." (BRAUN; MARIN, 2012, p. 9-10).

Para o sucesso de ações inclusivas na escola é necessário um trabalho em equipe que envolva todos os profissionais atuantes e, em especial, a parceria entre os professores do ensino comum e do AEE a favor de um objetivo comum. O ensino colaborativo apontado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) provoca “a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na sala de aula a melhoria na qualidade de ensino para todos os alunos” .

Portanto, o ensino colaborativo é um apoio pedagógico que visa o trabalho coletivo entre professor da sala regular e professor especialista os quais, por meio de inter-relações, articulam estratégias e ações de forma colaborativa para

desenvolver dentro de uma turma heterogênea alternativas de ensino e aprendizagem que contemple a todos.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014):

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45-46).

Nesse contexto, o ensino colaborativo vem suprir uma demanda da educação especial, em conjunto com o trabalho coletivo, numa proposta de ensino que reflete as práticas pedagógicas atuais, visando um processo educacional para todos.

É possível compreender que a proposta de ensino colaborativo:

"[...] não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem que como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao curriculum" (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 76).

É preciso ter uma visão do processo de inclusão através de seus principais personagens e compreender como os alunos com deficiência estão vivenciando o processo, a fim de que os educadores possam identificar as necessidades educacionais e buscar possibilidades de aperfeiçoamento, facilitando o processo de ensino-aprendizagem para todos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: PERCURSO DE PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa-ação foi discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, por meio do trabalho docente colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica.

Para sua execução, apresentou os seguintes objetivos específicos:

a) analisar e colaborar com o planejamento entre as professoras do AEE e da sala comum para aplicação dos estudos teóricos, entendidos como dispositivos de inovação, para a realização da inclusão na aprendizagem e nos ambientes educacionais da Educação Básica do Ensino Fundamental I e II;

b) identificar os desafios e barreiras encontradas para implementação dos planos de aula acessíveis em sala de aula.

c) produzir recursos pedagógicos acessíveis e flexíveis a partir do trabalho colaborativo;

d) Implementar uma rotina do trabalho colaborativo entre as professoras do AEE e professoras da sala comum durante a pesquisa-ação.

3.1 Apresentação dos objetivos de investigação e do tipo de pesquisa

Esta pesquisa tem como base teórico-metodológica a pesquisa-ação, pois se trata de uma pesquisa que se desenvolve em decorrência da própria atuação profissional da pesquisadora, sendo uma metodologia que desempenha um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas.

Embora seja considerada pesquisa, com seu caráter pragmático, a pesquisa-ação se distingue da pesquisa científica tradicional, principalmente porque ao mesmo tempo em que ela altera o que está sendo pesquisado, ela é proposta no ambiente de trabalho da pesquisadora possibilitando a mesma conhecer, refletir e possivelmente, buscar melhorias e transformação das experiências vivenciadas entre os sujeitos investigados e a pesquisadora.

Thiollent, (2011, p. 20) ainda define a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social com base empírica “que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os

pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” .

Segundo Dionne (2007), por sua vez, a pesquisa-ação é definida como uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomadas de decisão que liga os sujeitos e pesquisadores através de procedimentos em conjunto de ações na perspectiva de melhorar as situações do meio ao qual estão inseridos e, assim, formular e compartilhar objetivos de mudança.

De acordo com a abordagem de Dionne (2007), a pesquisa-ação é apresentada em quatro fases principais do processo:

1ª fase: identificação – Fase de identificação das situações iniciais;

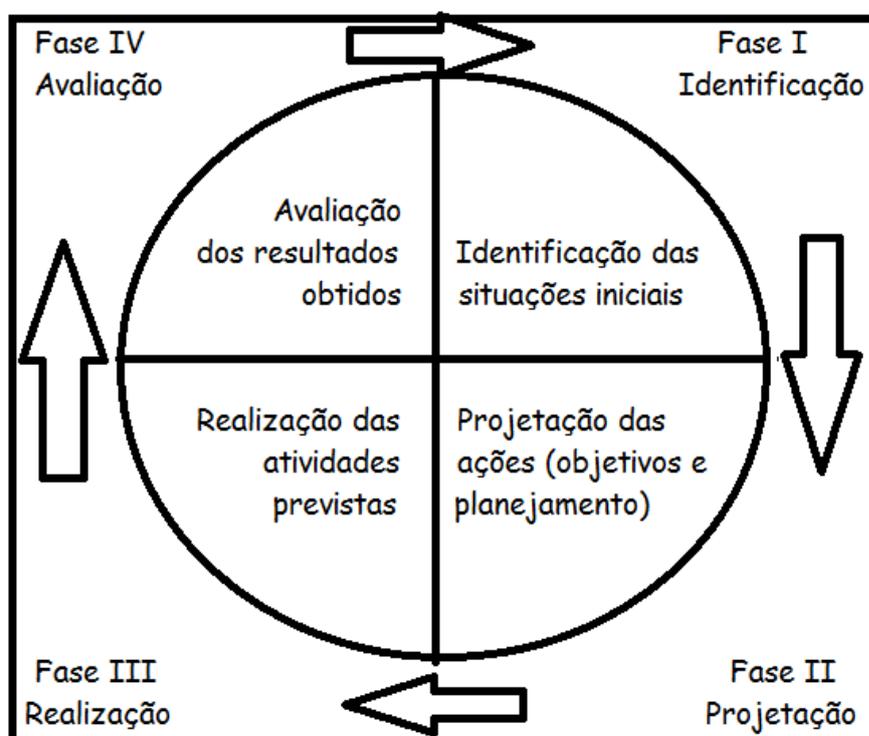
2ª fase: projeção – Projeção das ações (objetivos e planejamento);

3ª fase: realização – Realização das atividades previstas

4ª fase: avaliação – Avaliação dos resultados obtidos.

A pesquisa-ação é desenvolvida num processo dinâmico (ou ciclo) que é representado pela figura 3 (DIONNE, 2007, p. 83).

Figura 3 - Ciclo de intervenção de uma pesquisa-ação (DIONNE, 2007)



Fonte: Adaptado de Dionne (2017).

Nesta primeira fase, a pesquisa-ação consistiu em definir bem seu ponto de partida, pois considerando que através de certas atividades os rumos da pesquisa podem abrir caminhos para outros que ainda não tinham sido cogitados e assim o alcance dessa primeira fase pode ser considerado como o centro da pesquisa-ação, pois consiste em compreender esta situação inicial a ser pesquisada e assegurar a colaboração dos diversos envolvidos neste processo.

A síntese da fase I da pesquisa-ação consiste na Identificação das situações iniciais, tendo três etapas a serem executadas: A - Descrição das situações iniciais e contrato e as quatro operações maiores são realizadas na primeira etapa tendo como objetivo: 1 - Partilhar um primeiro diagnóstico geral sobre a situação; 2 - Identificar os principais recursos disponíveis; 3 - Examinar sucintamente certas possibilidades de intervenção e 4 - Estabelecer o contrato de pesquisa.

Na etapa B se faz necessário identificar e formular o problema de pesquisa; trata-se de elaborar as hipóteses de explicação da pesquisa e de ação. Nesta etapa são constituídas de três operações de ordem exploratórias, quais sejam: 5 – Realizar uma exploração sistemática da situação problemática; 6 – Esboçar explicações gerais das causas e consequências; e 7 – Sensibilizar os futuros parceiros para as hipóteses explicativas. Estas operações são encaradas como as primeiras tarefas da pesquisa-ação iniciada, tendo como objetivo ter uma visão geral para adequação das etapas seguintes.

Na etapa C, última da primeira fase, o procedimento de pesquisa-ação se torna mais específico e estratégico. Segundo Dionne (2007, p. 95), “A sensibilização praticada até agora deve permitir o aprofundamento da situação inicial e também suscitar implicações mais fortes na ação de mudança”.

Assim esta etapa demanda de uma mobilização do pesquisador e dos envolvidos neste processo, cabendo aqui o entendimento dos conhecimentos das situações e possibilidades do problema de pesquisa delimitando procedimentos de pesquisa-ação a serem seguidos, ou seja, este é o momento-chave dos procedimentos de pesquisa e de ação, onde a problemática é o ponto de partida de toda pesquisa.

Duas operações são necessárias para este procedimento: 8 – Tomar decisões no quadro geral da pesquisa e da ação e 9 – Chegar a um entendimento sobre as prioridades de pesquisa e de ação. A seguir, o quadro 4 apresenta a síntese da fase I da pesquisa-ação.

Quadro 4 - Síntese da fase II da pesquisa-ação (DIONNE, 2007)

Identificação das situações iniciais
<p>a. Descrição das situações iniciais e contrato</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Partilhar um primeiro diagnóstico geral da situação. 2. Identificar os principais recursos disponíveis. 3. Examinar sucintamente certas possibilidades de intervenção. 4. Estabelecer o contrato de pesquisa-ação. <p>b. Formulação do problema ou dos problemas principais</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Realizar uma exploração sistemática da situação. 6. Esboçar explicações gerais das causas e consequências. 7. Sensibilizar os futuros parceiros para as hipóteses explicativas. <p>c. Construção da problemática da situação na perspectiva da pesquisa e da ação</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Tomar decisões no quadro geral da pesquisa e da ação. 9. Chegar a um entendimento sobre as prioridades de pesquisa e ação.

Fonte: Autora (2018), a partir de Dionne (2017).

A fase II, denominada *Projecção da pesquisa e da ação*, se estrutura a partir da definição dos objetivos do projeto de pesquisa-ação e o planejamento das operações que serão realizadas ao longo desta fase II. Nas quatro etapas subsequentes considera-se: D – *Elaboração das hipóteses de soluções*; E – *Definição dos objetivos de possíveis soluções*; F – *Construção de um plano de ação (planejamento)* e G – *Instrumentação e critérios de avaliação da pesquisa-ação*.

Na etapa D deve se estabelecer as prioridades de pesquisa e de ação, momento em que são delimitados os referenciais da pesquisa-ação. As duas operações desta etapa são permeadas pelas energias de mobilização dos envolvidos e se faz necessário o engajamento positivo e coletivo dos sujeitos.

A operação 10 – *Definir os resultados esperados (situação de chegada desejada)* e a operação 11 – *Fazer um levantamento de possíveis soluções* requer a definição do objeto definitivo de pesquisa e a formulação de hipóteses de pesquisa são elaboradas em função dos determinantes da ação, nesta operação a pesquisadora e participantes concentram esforços para projetar a ação.

A ação da pesquisadora e sujeitos participantes, nesta pesquisa, está voltada para discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, por meio do trabalho docente colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica. Com essa premissa na etapa E: Definição dos objetivos do projeto de pesquisa-ação resultam a projeção de uma situação desejada a ser alcançada através de operações que visam: 12 - Determinar as prioridades da ação; 13 - Definir os objetivos da pesquisa; 14 - Especificar os objetivos do projeto de pesquisa-ação e 15 - Especificar as modalidades de funcionamento da equipe de pesquisa-ação.

A partir da etapa F: construção de um plano de ação (planejamento) partindo de uma operacionalização do planejamento do plano de ação, tendo como ações: 16 - Definir as principais estratégias a empregar; 17 - especificar as atividades a serem realizadas e 18 - Inserir as operações no cronograma de realizações, com prazos.

Na etapa G: Instrumentos e critérios de avaliação da pesquisa-ação é preciso estabelecer os instrumentos de investigação e as três operacionalizações são: 19 -

Construir os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação; 20 - Prever os critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação e 21 - Fazer estimativas quanto ao fluxo de realização do projeto.

A quadro 5, apresento a sistematização das ações em andamento da operacionalização da pesquisa-ação.

Quadro 5 - Sistematização das ações.

Operacionalizações	Instrumentos
19 - Construir os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação	Questionário semi aberto
20 - Prever os critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação	Organização dos questionamentos.
21 - Fazer estimativas quanto ao fluxo de realização do projeto.	Sistematizar em gráficos e tabelas as respostas dos 18 professores participantes.

Fonte: Autora (2018), a partir de Dionne (2017).

Sistematização da fase II da pesquisa-ação através do quadro ilustrativo sobre as etapas e operacionalizações. No quadro 6, apresento a síntese da fase II que se refere a projeção da pesquisa-ação.

Quadro 6- Síntese da fase II da pesquisa-ação (DIONNE, 2007)

Projeção da pesquisa e da ação
<p>d. Elaboração das hipóteses de soluções</p> <p>10. Definir os resultados esperados (situação de chegada desejada).</p> <p>11. Fazer um levantamento de possíveis soluções.</p>
<p>e. definição dos objetivos do projeto da pesquisa-ação</p> <p>12. Determinar as prioridades da ação.</p> <p>13. Definir os objetivos a pesquisa.</p> <p>14. Especificar os objetivos gerais do projeto de pesquisa-ação.</p> <p>15. Especificar as modalidades de funcionamento da equipe de pesquisa-ação.</p>
<p>f. Construção de um plano de ação (planejamento)</p> <p>16. Definir as principais estratégias e empregar.</p> <p>17. Especificar as atividades a serem realizadas.</p> <p>18. Inserir as operações no cronograma de realizações com prazos.</p>
<p>g. Instrumentação e critérios de avaliação da pesquisa-ação</p> <p>19. Construir os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação.</p> <p>20. Prever os critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação.</p> <p>21. Fazer estimativas quanto ao fluxo de realização do projeto.</p>

Fonte: Autora (2018), a partir de Dionne (2017).

A implementação do projeto de pesquisa-ação se aplica na fase III, que se denomina: Realização das atividades previstas na pesquisa-ação, possui três etapas e operacionalizações na ordem apresentada a seguir.

Etapa H: Implementação da intervenção da pesquisa-ação suas operacionalizações são centradas na realização da intervenção da pesquisa-ação. A operação 22 - Praticar ensaios na realização do projeto (papéis e mandatos) onde as técnicas de trabalho em grupo são relevantes durante essa etapa.

A atividade da Etapa I. Execução participante das atividades requer a ativa contribuição de todos participantes da pesquisa e suas operações se restringem a ação 23 que se refere as ações do pesquisador em organizar e coordenar as atividades propostas aos participantes da pesquisa-ação e a operação 24 desta etapa é implementar as atividades de pesquisa e de ação é provavelmente a operação mais longa.

Na seguinte etapa J. A avaliação contínua faz parte integrante de todo o processo de intervenção da pesquisa-ação e possui uma única operação que é 25 -

Avaliar continuamente as atividades, ou seja, o pesquisador e os participantes devem continuamente avaliar suas ações. O quadro 7, demonstra a síntese da fase II da realização das atividades na pesquisa-ação.

Quadro 7 - Síntese da fase III da pesquisa-ação (DIONNE, 2007)

Realização das atividades previstas na pesquisa-ação
<p>h. Implementação da intervenção da pesquisa-ação</p> <p>22. Praticar ensaios na realização do projeto (papéis e mandatos).</p>
<p>i. Execução participante das atividades</p> <p>23. Organizar e coordenar as atividades.</p> <p>24. Implementação as atividades de pesquisa e de ação.</p>
<p>j. Avaliação contínua</p> <p>25. Avaliar continuamente as atividades.</p>

Fonte: Adaptado de Dionne (2017).

Finalmente na fase IV, denominada Avaliação dos resultados obtidos, ocorre em uma síntese de quatro etapas e dez operações. Nesta etapa K - Análise dos resultados obtidos o pesquisador compila os dados coletados, as tomadas de posição e os gestos significativos, que lhe permitem acompanhar as operações realizadas durante a pesquisa-ação com o intuito de processar os dados colhidos e analisá-los, através das operações: 26. Processamento das informações coletadas 27. Análise conjunta dos resultados da pesquisa e da ação e 28. Redação do relatório de pesquisa.

A pesquisa-ação se insere na resolução de problemas e na etapa L. Difusão dos resultados: informações e relatórios as operações utilizadas para esta etapa são: 29. Informar os parceiros a cerca dos resultados e na operação 30. Estabelecer caminhos para assegurar a continuidade. A etapa M. Avaliação final do processo e dos resultados é um processo de avaliar e comparar as situações iniciais e finais observar o caminho percorrido e suas operações são: 31. Lembre-se dos critérios de avaliação; 32. Escolher uma estratégia coletiva de avaliação e 33. Proceder à avaliação final (avaliação somatória).

A etapa N é a última fase se distingue da precedente em que permite a saída dos participantes e possui duas operações: 34. Decidir conjuntamente acerca das ações a serem prosseguidas e a operação 35. Ser capaz de sair do processo, se necessário neste processo é importante retomar os documentos de orientação para facilitar as rupturas a serem realizadas. A seguir o quadro 8, apresenta a síntese da última fase da pesquisa-ação.

Quadro 8 - Síntese da fase IV da pesquisa-ação (DIONNE, 2007)

Avaliação dos resultados alcançados
<p>k. Análise dos resultados da pesquisa</p> <p>26. Processamento das informações coletadas.</p> <p>27. Análise conjunta dos resultados da pesquisa e da ação.</p> <p>28. Redação do relatório de pesquisa.</p>
<p>l. Difusão dos resultados: informação relatórios</p> <p>29. Informar os parceiros acerca dos resultados</p> <p>30. Estabelecer caminhos para assegurar a continuidade.</p>
<p>m. Avaliação final do processo e dos resultados</p> <p>31. Lembrar-se dos critérios de avaliação.</p> <p>32. Escolher uma estratégia coletiva de avaliação.</p> <p>33. Proceder à avaliação final (avaliação somatória).</p>
<p>n. Finalização e reativação da ação</p> <p>34. Decidir conjuntamente acerca das ações a serem prosseguidas.</p> <p>35. Ser capaz de sair do processo, se necessário.</p>

Fonte: Adaptado de Dionne (2017).

3.2 Sujeitos da pesquisa-ação

Este subcapítulo corresponde à descrição da pesquisadora e das participantes que atuam na escola pesquisada e foram selecionadas para participar da pesquisa-ação. Os critérios utilizados foram: a) Responder ao primeiro questionário (Q1) semi-estruturado e responder o questionamento quanto ao interesse em participar da pesquisa; b) Ministras aulas em sala comum com alunos público alvo do AEE; c) Comparecer as rodas de formação e oficinas pedagógica; e d) Realizar as atividades colaborativas propostas.

Conforme a tabela 1, apresentada a seguir:

Tabela 1 - Participantes da pesquisa-ação

Participantes	Quant.	Carga horária na escola
Gestoras	01	Vice-diretora: 20 horas (turno manhã). Também professora dos anos iniciais.
Professoras do AEE	02	Professoras especializadas: 08 horas (entre manhã e tarde). 16 horas (entre manhã e tarde)
Professoras de anos iniciais	05	Professoras: 20 horas (turno tarde ou manhã)
Professores de anos finais	02	Professoras: 20 horas (algumas complementam a carga horária em outra escola)

Fonte: Autora (2018)

O grupo de professores se configura da seguinte forma: uma gestora da escola (vice-diretora) que também é professora de anos iniciais e anos finais; quatro professoras dos anos iniciais e seis professoras de anos finais, totalizando o número de 10 professoras que responderam ao questionário, sendo: 08 professoras da sala comum e 02 professoras do AEE. Ao analisarmos as 10 respostas, percebemos que os professores da sala comum (PSC) que se propuseram a participar da pesquisa possuem, em suas turmas, alunos público alvo do AEE.

A tabela 2, a seguir demonstra a sistematização dos professores participantes da pesquisa-ação:

Tabela 2 - Sistematização dos professores participantes da pesquisa-ação

Professoras Participantes	Ensino fundamental I (anos iniciais)	Ensino fundamental II (Anos finais)	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Gestores
PSC (AI01)	X	X		X
PSC (AI02)	X			
PSC (AI03)	X	X		
PSC (AI04)	X	X		
PSC (AI05)	X			
PSC (AI06)	X			
PSC (AF07)	X			
PSC (AF08)	X			
PSE (AEE09)			X	
PSE (AEE10)			X	

Fonte: Autora (2019)

As professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possuem lotação na escola, mas complementam sua carga horária de trabalho em outras

escolas de Ensino fundamental e Educação Infantil, de acordo com a demanda estipulada pelo setor Inclusivo da SMED Bagé.

Com relação a carga horária destas profissionais dos anos iniciais e finais, se estabelecem algumas com quarenta ou vinte horas semanais e, outras, realizam complementação de carga horária na escola.

A dinâmica de trabalho é variável com relação aos dias e horários, pois as mesmas já têm experiência em trabalhar em colaboração com o AEE.

3.3 Contexto de desenvolvimento da pesquisa (espaços e dinâmica de atendimento especializado)

O desenvolvimento da pesquisa ocorre numa escola pública municipal do município de Bagé/RS.

De acordo com Plano Político Pedagógico (PPP) a escola iniciou suas atividades no ano de 2012, surgindo da fusão de duas escolas municipais, em virtude de a comunidade escolar dos bairros atendidos apresentar um crescimento bastante significativo e assim, não comportar a demanda e com o intuito de ampliar o espaço físico e torná-lo adequado aos seus alunos.

As escolas antigas tiveram as seguintes transformações uma foi extinta e o seu prédio transformou-se num centro da Brigada Militar e a outra escola foi transformada em educação infantil que também era outra necessidade da comunidade local; a partir desta fusão das escolas, localiza-se em outro endereço e seu novo prédio é bem estruturado e acessível, com capacidade de acolher um maior número de alunos.

Atualmente conta com 415 alunos que frequentam a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II; 37 trinta sete professores, 08 cuidadores, 10 funcionários; a escola possui 22 turmas distribuídas nos turnos da manhã e tarde.

Localiza-se no centro da cidade e a comunidade escolar é formada por famílias de classe média e baixa. O público da escola são alunos oriundos de bairros dos arredores da escola e também alunos oriundos da zona rural que são transportados até a escola através do transporte escolar municipal. A diversidade de alunos apresenta vulnerabilidade social com condições econômicas e culturais desfavoráveis.

O Regimento Escolar traz informações sobre a estrutura da sala de recursos multifuncionais (SRM) que possui professoras especializadas e que realizam acompanhamento sistemático aos alunos e em conjunto com a orientação escolar.

De acordo com o item 17 do Regimento Escolar, o AEE é um serviço de apoio especializado no qual o professor realiza a complementação ou suplementação curricular, fazendo uso de materiais e procedimentos específicos.

Em seu papel os professores do AEE poderão atender aos alunos em pequenos grupos ou individualmente, devendo prestar assessoramento técnico-pedagógico aos professores da sala regular, para elaboração de plano de atendimento adequado às necessidades individuais dos alunos.

A seguir a tabela 3, apresenta o levantamento do espaço físico e humanos da escola a ser pesquisada.

Tabela 3 - Levantamentos dos espaços físicos e humanos da escola

(continua)

Espaço físico		Profissionais	
Descrição do ambiente	Quant.	Descrição	Número
Sala de aula	11	Professores regentes Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais	16 - turno manhã 12 - turno tarde
Sala de recursos multifuncionais (SRM)	01	Professores especializados	03 - Carga horária totalizando 92 horas revazando dias e turnos)
Laboratório de informática	01	Professores de Educação Física	03 (duas por turno; atendem educação infantil, anos iniciais e finais)
Laboratório de Ciências	01	Professores de Educação Infantil	04 (duas por turno)
Quadra poliesportiva	01	Professores de Artes	02 (uma em cada turno; atendem educação infantil, anos iniciais e finais)
Sala da Direção	01	Instrutores do Projeto Rodarte	04 (instrutores de dança, banda fanfarra, judô e aula de reforço escolar)
Sala da Orientação	01	Merendeiras	03 (manhã e tarde)
Sala dos Professores	01	Rondas	02 (somente à noite)
Sala da Supervisão	01	Serviços gerais (Projeto Rodarte)	

Tabela 3 - Levantamentos dos espaços físicos e humanos da escola

(conclusão)

Espaço físico		Profissionais	
Descrição do ambiente	Quant.	Descrição	Número
Banheiro professores	01	Supervisora	Não possui
Banheiro alunos	02	Orientadora	01 (20 horas semanais)
Fraldário (bancada grande)	01	Vice-diretora	01 (20 horas semanais)
Biblioteca	01	Diretora	01 (40 horas semanais)
Refeitório	01	Cuidadores	11 (que atendem aos alunos de acordo com o turno do aluno)
Cozinha	01		
Banheiro para merendeiras	01		
Pátio coberto	01		
Total de espaços: 29		Total de profissionais: 65	

Fonte: Autora (2018)

Com relação aos discentes desta escola apresento a seguir na tabela 4, o números de alunos matriculados.

.Tabela 4 - Levantamento da quantidade de discente

Alunos	Quantidade
Alunos matriculados no turno da manhã e tarde	415

Fonte: Autora (2018)

Considerando que esta pesquisa-ação ocorre no campo da atividade profissional da professora-pesquisadora, pode-se considerar que o processo de produção de recursos pedagógicos acessíveis está em andamento, há cinco anos, como parte da vivência docente realizada no espaço do AEE e em colaboração com as colegas professoras de AEE que realizam este trabalho.

A estrutura do AEE se configura da seguinte forma: três professoras especializadas com formação em Educação Especial/Especialização na área e duas professoras com Mestrado e outra em andamento. Com relação a carga horária destas profissionais, se estabelecem 78 horas semanais distribuídas em turnos e

dias alternados, pois duas possuem outras escolas para atender e a outra possui licença para estudos.

No ano letivo em curso (2019), a escola conta com vinte e seis (26) alunos matriculados pertencentes ao público alvo do AEE, distribuídos entre o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) e II (Anos Finais).

A dinâmica do serviço especializado é determinada de acordo com a demanda dos alunos e cronograma de trabalho para atendimento dos mesmos em turno inverso e auxílio aos professores por meio do trabalho colaborativo.

O AEE na escola é realizado em três formatos, sendo eles: 1º. o planejamento antecipado; 2º. o atendimento no contra-turno realizado aos alunos público-alvo da Educação Especial; e 3º. o acompanhamento aos alunos na sala de aula comum, quando necessário, para auxiliar e subsidiar as ações dos professores.

Estas ações são realizadas como complemento e/ou suplemento das atribuições dos professores do AEE, subsidiando de forma mais efetiva os professores da sala comum.

Realizado há sete (7) anos, portanto, já uma prática comum nesta escola, o AEE fortaleceu-se a partir da observação das professoras especializadas em dar condições aos alunos incluídos quanto à equidade de condições e aprendizagens.

Percebemos ao longo desta caminhada no AEE quanto mais nos fizermos presentes nos espaços da escola, a exemplo de festividades, reuniões pedagógicas, entre outros, poderemos efetivamente compartilhar com as professoras da classe comum e compartilhar momentos de trocas e experiências, demonstrando que os alunos inclusos são parte da escola e que o trabalho em parceria se efetiva através da colaboração e aceitação do outro.

Assim, após a experiência com um aluno que necessitava de uma adaptação completa de materiais e atividades, surgiu a necessidade em solicitar o planejamento adaptado e, então, percebemos o quanto esta prática foi sendo efetiva e construtiva para todos envolvidos, principalmente para os alunos que são os principais interessados deste modelo de serviço.

Portanto, entendemos que a partir destas ações, podemos contemplar efetivamente os alunos com deficiência, através das adaptações de acordo com suas potencialidades e necessidades.

O quadro 9, apresenta o cronograma de trabalho no AEE.

Quadro 9 - Cronograma de trabalho da sala do AEE

Turno	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
manhã	Atendimentos	Atendimentos	Atendimentos	Planejamento colaborativo e produção de recursos pedagógicos	Produção de recursos pedagógicos
tarde	Atendimentos	Atendimentos	Atendimentos	Planejamento colaborativo e produção de recursos pedagógicos	Produção de recursos pedagógicos

Fonte: Autora (2018)

As ações realizadas envolvem a organização da professora da sala regular semanalmente em relação ao planejamento antecipado para turma. A partir do dia marcado para entrega dos planejamentos, é utilizado pelas professoras do AEE um caderno de registro dos planejamentos recebidos, ou não, e a partir deste planejamento são organizadas ações com as professoras do AEE; estas têm a responsabilidade de produção e adaptações de conteúdos, atividades e recursos acessíveis necessários, de acordo com as especificidades dos alunos.

A seguir a tabela 5, apresenta o levantamento dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncional no decorrer do ano letivo de 2019.

Tabela 5 - Levantamento de alunos atendidos no AEE/2019

Alunos com deficiência				Recursos pedagógicos acessíveis por disciplina				Professores colaboradores			
Turno manhã		Turno tarde		Turno manhã		Turno tarde		Turno manhã		Turno tarde	
EI	AF**	EI/	AF	EI/	AF	EI/	AF	EI/	AF	EI/	AF
AI*		AI		AI		AI		AI		AI	
03	09	05	02	03	09	04	02	02	08	04	08

EI = educação infantil *AI = anos iniciais **AF = anos finais

Fonte: Autora (2019)

A sala de recursos, neste ano de 2019, atende 26 (vinte) alunos; os alunos apoiados são aqueles encaminhados para avaliação clínica ou que apresentam alguma dificuldade acentuada na aprendizagem.

A tabela 6, a seguir apresenta as deficiências dos alunos matriculados na escola, bem como a sistematização do número de planejamentos adaptados para educação infantil e ensino fundamental I e II.

Tabela 6 - Levantamento dos planejamentos em colaboração/2019

Educação Infantil e Ensino fundamental I (anos iniciais)		Ensino fundamental II (anos finais)	
Número de professores que compartilham o planejamento com o AEE			
Manhã	Tarde	Manhã	Tarde
02 prof.^{es} = 03 adap.	03 prof. ^{es} = 03 adap.	13 prof. ^{es} = 13 adap.	07 prof. ^{es} = 07 adap.

Fonte: Autora (2019)

As adaptações e produção de recursos acessíveis possibilitam ao aluno equidade de condições e acesso ao conhecimento de acordo com seu aprendizado.

A sistematização da tabela anterior mostra que são realizadas pelos professores especializados, no AEE, 26 adaptações para os alunos incluídos. Com essa demanda as profissionais especializadas organizam, produzem, criam, confeccionam os conteúdos e atividades de acordo com especificidades e potencialidades dos alunos.

Este trabalho é organizado e sistematizado da seguinte forma: primeiramente, nas quintas-feiras o planejamento do professor das diversas áreas é enviado via e-mail ou entregue diretamente no espaço do AEE e, assim, é repensado com o professor algumas estratégias para adaptar os conteúdos, atividades ou avaliações. Este material antecipado fica a cargo do professor, assim como a opção de entregar as atividades e avaliações com respostas para dinamizar o trabalho das professoras do AEE. Após a produção, na quinta a tarde e sexta-feira (manhã e tarde), as profissionais têm o auxílio de algumas cuidadoras (em horários alternados de acordo com a disponibilidade, caso não tenha alunos para acompanhamento) em relação à recorte, plastificação, colocação de velcro ou outra demanda que venha ser necessária.

3.4 Cronograma da pesquisa-ação e instrumentos da coleta de dados

De acordo com o referencial teórico escolhido para esta pesquisa-ação, as especificações das quatro fases de intervenção planejadas se executam em quatorze etapas de ação e trinta e cinco operacionalizações que servem de guia para a realização do projeto de trabalho. Com base neste esquema de intervenção, optou-se por sistematizar as fases e etapas da pesquisa-ação segundo Dionne (2007).

A pesquisa-ação foi desenvolvida no período de fevereiro/2018 a junho/2019, conforme quadro 10 apresentada a seguir.

Quadro 10 - Fases, etapas, instrumentos/procedimentos da pesquisa

(continua)

1ª fase: identificação			
Fase de identificação das situações iniciais			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS	SUJEITOS
Etapa A: descrição das situações iniciais e contrato	Out. 2017	Observação do ambiente a ser pesquisado/formulação de uma proposta de pesquisa-ação. Pesquisas do estado da arte. Avaliação da orientadora.	Orientanda e orientadora
Etapa B: formulação do problema	Out./Nov. 2017	Definição do problema.	Orientanda, orientadora e coorientadora
Etapa C: elaboração da problemática da situação com vista à pesquisa-ação	Nov./Dez. 2017	Delimitação da problemática de pesquisa.	Orientanda, orientadora e coorientadora
2ª fase: projeção			
Fase de projeção das ações			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS	SUJEITOS
Etapa D: elaboração de certas hipóteses de solução	Jan./Fev. 2018	Reunião de estudos para definir a elaboração do projeto de pesquisa através da utilização do instrumento Rubrica	Orientanda, orientadora e coorientadora
Etapa E: definição dos objetivos e da pesquisa-ação	Fev./Mar. 2018	Reunião de estudos e leituras para definir os objetivos geral e específicos.	Orientanda, orientadora e coorientadora
Etapa F: formulação do plano de ação	Fev./Mar. 2018	Metodologia: pesquisa-ação baseada nos pressupostos de Hugues Dionne	Orientanda, orientadora e coorientadora
Etapa G: projeção da avaliação da intervenção	Abr. 2018	Ação diagnóstica: Questionário semiestruturado dirigido aos profissionais que atuam no estabelecimento de ensino pesquisado	Orientanda, Equipe diretiva e profissionais que atuam na Escola Pública do Município na Região da Campanha

Quadro 10 - Fases, etapas, instrumentos/procedimentos da pesquisa

(continuação)

3ª fase: realização			
Fase de realização das atividades previstas			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS	SUJEITOS
Etapa H: implementação da intervenção da pesquisa-ação	Mai./Nov. 2018	Registros no Diário de pesquisa de acordo com Rodas de Formação continuada sobre a temática de pesquisa. Sistematização das Oficinas pedagógicas colaborativas com professores participantes da pesquisa e organização das ações colaborativas.	Orientanda, participantes da pesquisa. Orientadora e coorientadora
Etapa I: execução participante das atividades	Nov./Dez. 2018	Oficinas pedagógicas colaborativas com professores participantes da pesquisa e sistematização das ações colaborativas, por meio de atividades de planejamento de aulas através da acessibilidade pedagógica em colaboração com professores participantes através do planejamento que contemplem o espaço da sala de aula para todos.	Orientanda, participantes da pesquisa. Orientadora e coorientadora
3ª fase: realização			
Fase de realização das atividades previstas			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTO/PROCEDIMENTOS	SUJEITOS
Etapa J: avaliação continua	Mai./Dez. 2018	Retomada o diário de pesquisa através de relatos e reflexões sobre o andamento da pesquisa.	Orientanda, orientadora e coorientadora
4ª fase: avaliação			
Fase de avaliação dos resultados alcançados			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS	SUJEITOS
Etapa K: análise dos resultados de pesquisa	Jan./Fev. 2019	Análise dos resultados da pesquisa através dos dados coletados	Orientanda, orientadora e co-orientadora
Etapa L: difusão dos resultados informação e relatório	Fev./Mar. 2019	Roda de Formação para os professores e Oficina de construção de prática através dos elementos do Trabalho Colaborativo	Orientanda participantes da pesquisa. orientadora e co-orientadora

Quadro 10 - Fases, etapas, instrumentos/procedimentos da pesquisa

(conclusão)

<p>Etapa M: avaliação final do processo e dos resultados</p>	<p>Mar./Abr. 2019</p>	<p>Retomada das Oficinas pedagógicas colaborativas com professores participantes da pesquisa e sistematização das ações colaborativas, por meio de atividades de planejamento de aulas através da acessibilidade pedagógica em colaboração com professores participantes através do planejamento que contemple o espaço da sala de aula para todos. Levantamento dos dados coletados e retomada final entre objetivos e resultados.</p>	<p>Orientanda, orientadora e co-orientadora</p>
<p>Etapa N: Finalização e reativação da ação</p>	<p>Mai./Jun. 2019</p>	<p>Finalização e <i>feedback</i> (relatório de pesquisa) para escola pesquisada.</p>	<p>Orientanda, orientadora e co-orientadora</p>

Fonte: Autora (2018)

3.4.1 Procedimento diagnóstico

Com base no cronograma de etapas e fases planejadas para intervenção, com o intuito de identificar os sujeitos de pesquisa e realizar um levantamento diagnóstico da escola por meio de uma formação pedagógica e uma conversa sobre os temas abordados na pesquisa, foi realizada uma primeira formação e a aplicação de um questionário misto aos professores e gestores da escola na qual foi desenvolvida a pesquisa (Etapa G da pesquisa-ação⁴). O questionário encontra-se no apêndice A questionário 1.

Segundo Gil (2008), o questionário apresenta uma série de vantagens:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (GIL, 2008, p. 121).

⁴ **Etapa G: projeção da avaliação da intervenção.** Período: abril/2018. **Ação diagnóstica:** Questionário semiestruturado dirigido aos profissionais que atuam no estabelecimento de ensino pesquisado. Envolvidos: Equipe diretiva e profissionais que atuam na Escola Pública da pesquisa-ação.

Os dados coletados e os sujeitos definidos como participantes da pesquisa-ação subsidiaram o planejamento de ações da pesquisa no ano de 2019, tais como organização da formação e da produção de recursos acessíveis, sensibilização e socialização dos conceitos abordados na pesquisa-ação.

Outro instrumento utilizado para coleta de dados foi um diário de pesquisa com o pressuposto de ressaltar a ideia do registro que orientará as ações e oportuniza a reflexão do processo.

De acordo com Barbosa (2010, p. 34), nos registros realizados no diário de pesquisa “[...] está contida a captura de uma escrita [...] e por outro lado é a oportunidade o aprimoramento de nossas anotações e o registro do caminho percorrido durante a pesquisa”.

Durante o processo diagnóstico participaram vinte (20) professoras, sendo dezoito (18) que aderiram à pesquisa, mas como prioridade de trabalho optou-se em escolher oito (08) destas lotadas em sala comum e duas (02) professoras especializadas, totalizando dez (10) participantes.

Assim, esta ação diagnóstica surgiu da necessidade de elencar alguns critérios para sistematizar a operacionalização desta pesquisa-ação e efetivar uma rotina de trabalho colaborativo entre as professoras especializadas e professoras dos anos iniciais e finais.

Estes critérios delimitaram-se em duas situações principais: ter alunos incluídos em suas turmas e horários vagos durante o turno de trabalho, tais como: horas-atividade ou aulas especializadas para planejar em conjunto com as professoras do AEE.

Após a seleção das participantes com vistas aos critérios foi realizada uma adaptação nos horários do AEE e sistematizados os momentos de planejamento docente colaborativo. Definidos os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados no seguinte item são relatados os instrumentos para o desenvolvimento da operacionalização desta pesquisa-ação.

3.4.2 Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados para coleta de dados os seguintes instrumentos: questionário semiestruturado, diário de pesquisa, rodas de formação e oficinas

pedagógicas colaborativas; a seguir será discorrido a finalidade de cada instrumento utilizado.

As Oficinas não foram previstas na pesquisa, a princípio, mas após a troca de foco da pesquisa-ação (banca de qualificação) de recursos acessíveis e DUA para TC, foi necessário readequar alguns instrumentos de coleta dados. Também, uma segunda razão para inserção das Oficinas foi o fato de que as mudanças ocorridas no início do ano letivo 2019 (gestão pedagógica), não permitiram mais o espaço-tempo anteriormente programado para o planejamento colaborativo que era realizado na hora-atividade das professoras.

3.4.2.1 Questionário de definição dos participantes da pesquisa-ação

Este instrumento foi sistematizado para obter uma caracterização dos professores, conceitos a serem abordados e definir quais professores seriam participantes da pesquisa (Apêndice A Q1 e Q2).

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Assim, nas questões de cunho empírico, é uma técnica utilizada para coletar as informações da realidade.

Segundo Gil (1999), apresenta as seguintes vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128 -129).

O questionário é um “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100).

Através do que foi evidenciado, o questionário é um instrumento na obtenção de informações e possibilita um fácil manejo na padronização dos dados, garantindo uniformidade.

3.4.2.2 Diário de pesquisa da professora-pesquisadora

O diário de pesquisa permite nos apropriarmos do conhecimento já produzidos pela humanidade [...]. (BARBOSA, 2010, p. 20) e, assim, nos tornamos autores de nossas concepções e perspectivas educativas da autoformação das demandas e determinações do educador através do desejo e sentido por parte de quem aprende e ensina. O diário de pesquisa tem “[...] sua importância pedagógica na formação de futuros pesquisadores em educação [...]”. (BARBOSA, 2010, p. 21).

O registro realizado no Diário de pesquisa possibilita ao pesquisador entender questões do dia a dia e rever conceitos estudados, bem como, é um instrumento que auxilia o pesquisador em se permitir repensar estratégias, conceitos e descobrir que é capaz de produzir ideias de sua autoria.

De acordo com Barbosa (2010, p. 34), nos registros realizados no diário de pesquisa “[...] está contida a captura de uma escrita [...] e por outro lado é a oportunidade o aprimoramento de nossas anotações e o registro do caminho percorrido durante a pesquisa”.

De acordo, com Barbosa (2010)

"Trata-se do registro das nossas divagações e das relações que estabelecemos entre os pontos de vista de autores e de profissionais das mais variadas fontes e perspectivas, que poderão, amanhã ou depois, se apresentar oportunas para um aprimoramento maior." (BARBOSA, 2010, p. 64).

Ao registrar, deixo marcas que retratam nossa a história vivida e, assim, auxilia na aproximação entre teoria e prática, pois possibilita reconstruir saberes refletir sobre o que foi trabalhado. Quando os registros são realizados, possibilitam rever, refletir e conhecer como as anotações feitas contribuíram para o caminho percorrido durante o percurso. Através do diário de pesquisa são expressadas dúvidas, angústias, necessidades, observações, constatações que auxiliam na

delimitação das ações, impressões e rotinas do trabalho que podem ser revisitados e aprimorados a qualquer momento.

É importante perceber que o exercício de registro sempre parte de uma dupla perspectiva. Segundo, Barbosa (2010)

"[...] tanto o que se vê externamente, relativo ao campo de interesse [...], quanto o que passa interiormente no sujeito que se coloca na posição de observador do movimento e da ação que estão em curso, levando em conta imagens percepções, angústias, compreensões, relações estabelecidas, mesmo que de forma preliminar. Considero extremamente ricas tais relações decididamente provisórias, mas que amanhã poderão se apresentar significativas, pois, como já foi dito, é nesse processo que sutilmente abrimos uma fenda para nossa presença, como sujeito capaz de significar e imprimir sentido ao que fazemos e, portanto, autor de sentido para a escrita e para a vida." (BARBOSA, 2010, p. 65-66)

O processo de escrita a partir do diário de pesquisa possibilita a autorreflexão do pesquisador, um momento e espaço que oportuniza fazer relações com o que se propôs pesquisar, com a realidade dos fatos, bem como todos os sentimentos vivenciados ao longo do processo.

3.4.2.3 Rodas de formação

As Rodas de Formação oportunizam que os professores participantes exponham suas dificuldades, desafios e conquistas, além de favorecer a busca em conjunto de estratégias de superação.

Entendemos as rodas de formação para o profissional da educação como um espaço essencial que possibilitam partilhar momentos para tecer uma rede de relações e proporcionar a construção do conhecimento.

Segundo Warschauer (2001), as rodas são espaços que favorecem o trabalho coletivo de planejar e avaliar, bem como, ir lidando com o inesperado nas práticas do cotidiano escolar. Estas rodas oportunizam uma reflexão do dia a dia, oportunizando aos professores refletirem sobre seu trabalho e através das interações (re)construir novos significados para sua prática diária.

Para Warschauer, (2002) a roda tem como uma de suas finalidades:

"[...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascido desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns [...]. (WARSCHAUER, 2002, p. 46).

Nestes espaços de partilha se efetuam dois tipos de canais de possibilidades, seja o oral ou escrito, onde é ofertado aos participantes expor novos conhecimentos e partilhar o que já se conhece, oportuniza a cada um aprender mais quando se ensina a outros o que sabe, sendo isto o que faz de grupos de partilha.

As rodas de formação aconteceram em três momentos (04/2018, 11/2018 e 03/2019), não obedecendo a uma mesma lógica, mas foram sendo sistematizadas de acordo com a necessidade de trabalhar conceitos ou propor situações aos professores conhecerem a proposta de trabalho e partilhar momentos de construção de conhecimento, reflexão, sensibilização e diálogo.

3.4.2.4 Oficinas pedagógicas

São roteiros de estudo e reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita, para serem realizados presencialmente com grupos de professores. Caracterizou-se pela organização de seis (06) oficinas com cinquenta (50) minutos/hora de duração, para que a pesquisadora pudesse adequar a realização das propostas ao tempo disponível do grupo. As atividades foram divididas e organizadas de forma a contemplar as necessidades da pesquisa-ação e das professoras participantes, de acordo com as possibilidades de hora-atividade. Cada Oficina Pedagógica contou com orientações iniciais e um Roteiro de Planejamento de aula alinhado às necessidades educacionais dos alunos.

O objetivo da Oficina Pedagógica é sistematizar intervenções educacionais preventivas e universais para a sala de aula, com aplicações práticas planejadas e pensadas considerando as necessidades de todos os alunos. O envolvimento entre os professores especializados e o professor da sala comum oportuniza a colaboração com outros professores: trocas de ideias e diálogo sobre as atividades

que já foram realizadas e que tiveram êxito e, assim, podem otimizar o tempo dos profissionais (Questionário II da pesquisa-ação).

Uma oficina pedagógica pode ser considerada um lugar onde se elabora, fabrica ou conserta algo, comparada aos cursos e mini-cursos, é onde um tema específico é trabalhado de forma rápida, objetiva (PRALON, 2004).

Uma alternativa para proporcionar essa formação complementar é por meio de oficinas pedagógicas essas atividades oportunizam a construção de saberes coletivos sobre um determinado tema, de forma rápida e objetiva.

Para Tardif (2008), “saber” engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes que ele colocará em ação no exercício de sua profissão. Nesse sentido, a oficina pedagógica colaborativa proporciona ao espaço escolar um modelo dinâmico de experimentação da reflexividade por parte das professoras, bem como a vivência docente através de ações práticas dentro do seu espaço de trabalho.

É um ambiente onde ocorre uma construção coletiva de saberes, através de trocas de experiências e de debates, na visão de Candau *apud* Moita e Andrade (2006). Ou ainda, um lugar onde se verificam grandes transformações, ocorridas com o próprio sujeito envolvido nas oficinas.

Finalmente, para Pralon (2004), as oficinas tratam-se de reuniões mais restritas em termos de número de participantes, destinadas à apresentação de trabalhos, de experiências, de pesquisas, propiciando oportunidade de divulgação e debate.

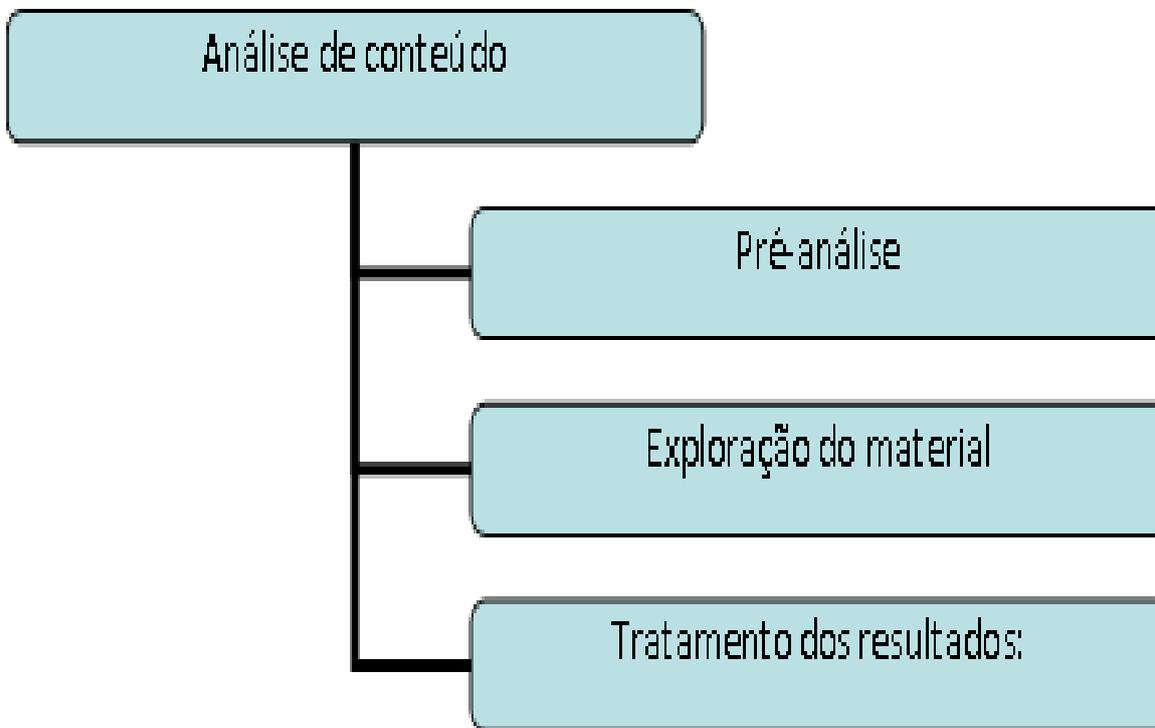
3.4.3 Metodologia de instrumentos de organização e de análise de dados

Esta dissertação apresenta a análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa e está balizada na proposta de Laurence Bardin (1977).

Para esta, o termo “análise de conteúdo” designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Bardin (1977) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado na figura 4 a seguir:

Figura 4 - Fases da análise de conteúdo (BARDIN, 1977)



Fonte: Adaptado de Bardin (1977).

A primeira fase, Pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, corresponde a um período de intuições, mas com procedimentos bem definidos de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, embora flexíveis.

A primeira fase possui três objetivos a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses dos objetivos.

Segundo Bardin (1977), envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Inicia-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. Para tanto, é preciso obedecer às regras de exaustividade; representatividade; homogeneidade; pertinência e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

A fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de classificação e categorização.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Apoiado nos resultados brutos, o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. O quadro 11, apresenta a sistematização da metodologia utilizada para coleta dos dados da pesquisa-ação.

Quadro 11 - Sistematização da metodologia da coleta de dados

Tipo de pesquisa	Metodologia de análise de dados	Instrumentalização da análise
Pesquisa-ação Dione (2007)	Análise de conteúdos Bardin (1977)	Software ATLAS Ti 8

Fonte: Autora (2019)

Optou-se em ilustrar por meio desta tabela 10 todo o percurso da metodologia até a instrumentalização da análise dos dados coletados.

3.4.3.1 O *Atlas Ti 8*

Para a organização dos dados coletados e analisados por meio da análise de conteúdo, utilizou-se o *software* de análise de dados qualitativos “Atlas Ti 8”, já que a utilização de um *software* de análise de dados qualitativos é importante na otimização do trabalho com relação ao tempo e organização dos dados.

Com a utilização do referido *software* é possível analisar e gerenciar diferentes tipos de documentos ou instrumentos de coleta de dados, tais como: respostas às questões abertas de questionários, relatórios de observação, cartas, enfim, todos os textos expressos na modalidade escrita, além de áudio (transcrição de entrevistas não estruturada, músicas, reuniões, palestras e outros) imagens (fotos, desenhos, pinturas, e outros) e vídeos (gravações de imagens da própria pesquisa, reportagens televisivas, de aulas, de filmes, e outros).

A escolha do *software* Atlas TI 8 para análise dos dados da pesquisa apresenta flexibilidade para geração de dados, análise e apresentação dos resultados e possibilita a construção de redes semânticas, bem como a exportação de documentos em diferentes formatos.

O uso do *software* Atlas Ti é indicado para análise longitudinal em que se usam instrumentos diversos e complementares, e tem como principal objetivo ajudar o pesquisador a organizar, registrar e possibilitar o acompanhamento dos registros efetuados, contribuindo para a confiabilidade do estudo.

É necessário destacar que o *software* não realiza todo o procedimento de análise independente do pesquisador, portanto, é preciso que este conheça as potencialidades do *software* para adaptá-lo a metodologia de análise escolhida.

A nossa análise de conteúdo permitiu contextualizar os caminhos percorridos através dos instrumentos utilizados na pesquisa-ação privilegiando o contexto, os procedimentos e a subjetividade das participantes professoras da sala comum e professoras especializadas inseridas na escola pública de ensino fundamental da pesquisa em tela.

Nos tópicos seguintes contextualizaremos a teoria das atividades à análise de conteúdo e a aplicabilidade do *software* Atlas Ti 8.

De acordo com a pré-análise, os três primeiros objetivos foram a escolha dos documentos utilizados, os dois questionários semiestruturados, fotos, transcrições de áudios e conceitos elaborados pelas professoras. Após a inserção destes documentos no *software* Atlas Ti 8, ocorreu a leitura flutuante, ou seja, o primeiro contato com os documentos submetidos a análise.

Foram realizadas a interpretação e formulação das hipóteses e objetivos; para que esta etapa se consolidasse foi preciso obedecer às regras de exaustividade, homogeneidade, pertinência, categorização representadas por códigos no Atlas Ti 8, onde foram se agregando as citações livres em grupos de categorias com interligação.

Após estes procedimentos, a terceira fase da análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados, ou seja, a inferência e interpretação, na qual a pesquisadora procurou significar e validar os resultados obtidos através da operacionalização dos dados coletados e cruzando com os conceitos sobre Trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva.

A seguir na figura 5 é demonstrada a sistematização de como foram compilados a análise de dados segundo Bardin (1977), através da operacionalização pelo programa de *software* Atlas TI 8.

Figura 5 - Sistematização da análise através do ATLAS TI 8



Fonte: Autora (2019)

A figura 5 acima contempla o processo de sistematização da análise de dados através do uso do programa *Atlas ti 8*.

PARTE II – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO

4 AS AÇÕES QUE GERAM REFLEXÃO E NOVAS PRÁTICAS: A PESQUISA QUE NASCE, APRESENTA-SE E REVELA-SE EM DADOS

E, antes que se revelem a pesquisa e seus dados, um momento de pausa fora da pesquisa para revelar um pouco da minha prática. A pesquisadora se deslocando e se mostrando para que todos a consigam entender, antevendo possíveis descobertas que se apresentarão. Apreciem parte da prática que me constitui enquanto educadora.

4.1 Apresentação da pesquisa e análise dos resultados

Esta parte da Dissertação apresenta o trabalho de pesquisa realizado, com resgate da pesquisa-ação implementada e considerações a partir dos dados analisados.

Para melhor organização, foi estruturada em dois momentos importantes do trabalho: o processo formativo diagnóstico e o trabalho de pesquisa implementado por Rodas de formação e Oficinas Pedagógicas colaborativas, de acordo com as fases já explicitadas no Quadro 05 - Síntese da fase IV da pesquisa-ação (Metodologia de pesquisa)⁵.

As quatro etapas e dez operacionalizações da 4ª fase foram sistematizadas no quadro 12 seguinte:

⁵ A 4ª fase da pesquisa-ação segundo Dionne (2017) é denominada Avaliação dos resultados obtidos, ocorre em uma síntese de quatro etapas e dez operações. Nesta etapa K - Análise dos resultados obtidos o pesquisador compila os dados coletados, as tomadas de posição e os gestos significativos, que lhe permitem acompanhar as operações realizadas durante a pesquisa-ação com o intuito de processar os dados colhidos e analisá-los, através das operações: 26. Processamento das informações coletadas 27. Análise conjunta dos resultados da pesquisa e da ação e 28. Redação do relatório de pesquisa. A pesquisa-ação se insere na resolução de problemas e na etapa L. Difusão dos resultados: informações e relatórios as operações utilizadas para esta etapa são: 29. Informar os parceiros a cerca dos resultados e na operação 30. Estabelecer caminhos para assegurar a continuidade. A etapa M. Avaliação final do processo e dos resultados é um processo de avaliar e comparar as situações iniciais e finais observar o caminho percorrido e suas operações são: 31. Lembrar-se dos critérios de avaliação; 32. Escolher uma estratégia coletiva de avaliação e 33. Proceder à avaliação final (avaliação somatória). A etapa N é a última fase se distingue da precedente em que permite a saída dos participantes e possui duas operações: 34. Decidir conjuntamente acerca das ações a serem prosseguidas e a operação 35. Ser capaz de sair do processo, se necessário neste processo é importante retomar os documentos de orientação para facilitar as rupturas a serem realizadas.

Quadro 12- Apresentação da 4ª fase de avaliação dos resultados alcançados

4ª fase: avaliação			
Fase de avaliação dos resultados alcançados			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS	SUJEITOS
Etapa K: análise dos resultados de pesquisa	Jan./Fev. 2019	Análise dos resultados da pesquisa através dos dados coletados	Orientanda, orientadora e co-orientadora
Etapa L: difusão dos resultados informação e relatório	Fev./Mar. 2019	Roda de Formação para os professores e Oficina de construção de prática através dos elementos do Trabalho Colaborativo	Orientanda, Orientadora, co-orientadora e participantes da pesquisa.
Etapa M: avaliação final do processo e dos resultados	Mar./Abr. 2019	Retomada das Oficinas pedagógicas colaborativas com professores participantes da pesquisa e sistematização das ações colaborativas, por meio de atividades de planejamento de aulas através da acessibilidade pedagógica em colaboração com professores participantes através do planejamento que contemple o espaço da sala de aula para todos. Levantamento dos dados coletados e retomada final entre objetivos e resultados.	Orientanda, participantes da pesquisa orientadora e co-orientadora
Etapa N: Finalização e reativação da ação	Mai./Jun. 2019	Finalização e <i>feedback</i> (relatório de pesquisa) para escola pesquisada.	Orientanda, orientadora, co-orientadora e direção da escola

Fonte: Autora (2018)

A partir desta organização foram sistematizados os dados coletados e buscou-se operacionalizar os dados coletados por meio do já referenciado *software* Atlas Ti 8, com o intuito de experienciar uma análise de conteúdo.

4.2 Análise diagnóstica prévia à Formação: questionamentos e tensionamentos

A implementação do trabalho desta pesquisa-ação ocorreu na **fase II** denominada **projeção da pesquisa ação**, com finalidade diagnóstica, correspondendo a etapa G (que envolve o delineamento dos Instrumentos e critérios de avaliação da pesquisa-ação)⁶, por meio de questionário semiestruturado, no período de abril de 2018 a maio de 2018.

A análise dos resultados e discussões decorrentes da aplicação do questionário semiestruturado foi organizada em categorias temáticas de modo a apresentar os resultados parciais provenientes da etapa implementada. A ação diagnóstica foi elaborada para obter informações dos professores e gestores sobre os conceitos que seriam abordados pelo projeto de pesquisa, por meio de uma formação acadêmico-profissional de professores, com duração de uma hora e meia, na escola da pesquisa; esta ação contou com a parceria das professoras do Atendimento Educacional Especializado, já tituladas Mestres em Educação, as quais colaboraram pontualmente com conhecimentos complementares na formação denominada "Prática Inclusivas".

A intenção da formação inicial diagnóstica foi identificar as expectativas dos participantes, analisar suas motivações e demandas formativas, bem como, levantar conhecimentos prévios em relação aos conceitos⁷.

O questionário resultou em dados coletados sobre aspectos que correspondem ao processo formativo das professoras, conceitos e intencionalidades que foram consideradas no decorrer da pesquisa, por meio de tabelas e gráficos.

O primeiro elemento reconhecido no diagnóstico foi quanto à utilização de recursos pedagógicos acessíveis e/ou flexíveis, conforme demonstra o gráfico 1 a seguir:

⁶ Esta etapa compreende três operacionalizações: construção dos instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação (item 19 - o instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado dirigido aos profissionais que atuam no estabelecimento de ensino pesquisado); previsão dos critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação (item 20); e realização de estimativas quanto ao fluxo de realização do projeto (item 21).

⁷ Justifica-se que após qualificação do projeto de pesquisa, por sugestão da banca, optou-se em focar a pesquisa efetivamente no Trabalho Colaborativo (TC), pois entendeu-se que a pesquisa tinha potencialidades de efetivar e consolidar com ações que oportunizariam o trabalho colaborativo; assim, a pesquisa foi remodelada para atender a este tema em específico.

Gráfico 1 - Recursos pedagógicos utilizados em sala de aula regular



Fonte: Autora (2018)

Percebe-se, no gráfico anterior, que muitos professores desconhecem o conceito de recursos pedagógicos **diferenciados**. De acordo com as autoras Madureira e Leite, a diferenciação pedagógica significa:

"[...] um modelo de ensino centrado no aluno, convergindo os conhecimentos que lhe são propostos no currículo com os seus interesses e motivações que o levam a aprender. Além disso, implica no pensar em múltiplas formas de ensinar e no emprego de diferentes recursos (materiais, tecnológicos e até humanos) para tingir a aprendizagem de todos. Para as autoras, a diversidade presente a sala de aula sugere vários níveis de diferenciação pedagógica:

I - diferenciação de acordo com heterogeneidade presente em qualquer grupo, ou seja, baseada nos interesses, capacidades e motivações diversificadas;

II - diferenciação advinda da diversidade que a própria frequência escolar cria, "pela acumulação de diferença nos ritmos de aprendizagem e nos resultados dos alunos"(MADUREIRA; LEITE, 2003 p. 96 *apud* ZERBATO, 2018, p. 40).

Segundo Zerbato (2018), aliado ao conceito de flexibilização curricular, encontra-se o termo "diferenciação pedagógica", que:

"[...] Em outras palavras [...] não significa a elaboração e execução de projetos curriculares diferentes para cada um dos alunos da turma (...) o projeto curricular precisa ser pensado para aqueles alunos reais presentes na sala de aula e não para alunos imaginários que atendem a certa expectativa do próprio professor" [...] (ZERBATO, 2018, p. 40).

Entretanto, as práticas pedagógicas e estratégias adotadas para o ensino em sala regular demonstram que se faz necessário uma atenção em relação a compreensão por parte dos professores sobre a relação entre recursos (comuns) e recursos diferenciados, a fim de que, de fato, possam contemplar as múltiplas formas de acesso a aprendizagem dos alunos.

"Um currículo flexível deve apresentar metas definidas a serem atingidas por todos os alunos, todavia as estratégias e recursos para alcançá-las podem ser pensados de acordo com a diversidade presente em cada turma." (ZERBATO, 2018, p. 38).

Percebe-se que se faz necessário, nesta pesquisa-ação, de forma conjunta às professoras, estabelecer a diferenciação dos recursos pedagógicos diferenciados e seus benefícios para auxiliar no planejamento que visa contemplar as múltiplas formas de acesso a aprendizagem de todos alunos numa sala de aula, na abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem.

Quanto às questões referentes à capacitação sobre o tema do Desenho Universal para Aprendizagem, a intenção foi identificar as expectativas e conhecimentos sobre o conceito de DUA. Analisando as respostas, percebo a importância de investimento na constituição do conceito.

O segundo elemento do questionário foi investigar se as professoras da escola já possuíam alguma capacitação em relação ao DUA. O gráfico 2, a seguir demonstra o conhecimento das professoras referentes ao conceito de DUA:

Gráfico 2 - Participação em capacitação sobre o DUA



Fonte: Autora (2018)

O Desenho Universal para Aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, coloca o desenho universal um passo a frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso, a informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso à aprendizagem. O DUA consiste, ainda, na elaboração de estratégias para a acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para todos que possam aprender sem barreiras. (CAST/*Universal Design for Learning*, 2006).

Foi possível identificar que o conceito de DUA é pouco abordado em formações e, por consequência, o conhecimento a cerca desta temática é igualmente reduzido.

O terceiro questionamento foi relativo à compreensão das professoras da escola sobre o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem. As transcrições apresentadas a seguir, definem os conhecimentos das professoras sobre este conceito.

Não respondeu.

Entendo como uma forma de pensar na aprendizagem como um mapa para trabalhar com a aprendizagem.

É quando pensamos em atividades que contemplem a todos os alunos.

Melhor visualização.

Recursos com imagens (???)

Não sei absolutamente nada sobre este tema.

Uma forma de ampliar o material estudado, deixando concreto e de fácil aprendizagem e manipulação.

Sem informação.

Desenhos adaptados para crianças com deficiência com o uso do computador'.

Ainda não tive a oportunidade de conhecer esse assunto.

Não tenho conhecimento sobre o assunto.

Estratégias que atenda todos as necessidades dos estudantes.

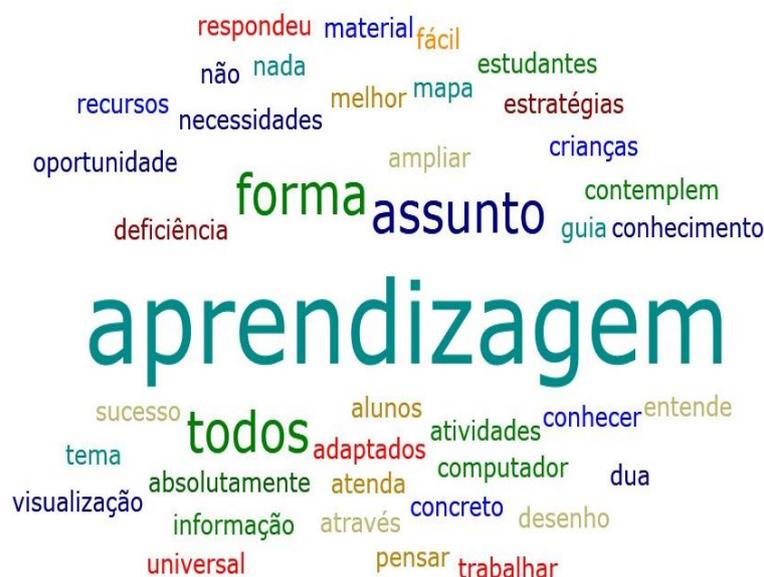
É o trabalho através de imagens.

Um guia para o sucesso da aprendizagem.

Diante das respostas das professoras, compreendemos que trabalhar o conceito de DUA também foi determinante para aprofundamento sobre este conceito e as múltiplas formas de acesso à aprendizagem, demonstrando que a mesma pode não estar distante de suas práticas pedagógicas, sendo uma teoria acessível a aqueles que pensam em aprimorar suas práticas pedagógicas. a partir destas repostas utilizamos o recurso de nuvem de palavras para ilustrar esses

conhecimentos sobre o DUA, através do ATLAS TI 8. Na figura 6 a seguir a nuvem de palavras.

Figura 6 - Nuvem de palavras sobre entendimento de DUA



Fonte: Autora (2018)

A nuvem de palavras foi gerada para auxiliar na análise dos dados do questionamento 3 e para contemplar as respostas da tabela 12 utilizou-se palavras que apontam caminhos para pensar neste questionamento referente aos conhecimentos de DUA. Por si só a nuvem de palavras demonstra que é um conceito que deve ser trabalhado e pensado junto com os professores desta escola.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi, no primeiro momento, realizar formação com os professores para conceituar os termos trabalhados na pesquisa-ação e trazer informações que oportunizassem aos professores uma prática que contemple a todos os alunos em sala de aula através de múltiplas formas de ação e expressão.

4.3 Apresentação das categorias

Conforme já delineado na apresentação metodológica, os instrumentos utilizados para produção de dados da pesquisa foram o questionário semiestruturado, a observação participante, as rodas de formação, as oficinas pedagógicas colaborativas (planejamento para todos) e o diário de pesquisa.

O quadro 13 a seguir foi elaborada para sintetizar a terceira fase da pesquisa-ação.

Quadro 13 - Realização da 3ª fase

3ª FASE: REALIZAÇÃO			
FASE DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PREVISTAS			
ETAPA	PERÍODO	INSTRUMENTOS/PROCEDIMENTOS	ENVOLVIDOS
Etapa H: implementação da intervenção da pesquisa-ação	Abr./Nov. 2018	Registros no Diário de pesquisa de acordo com Roda de formação continuada sobre a temática de pesquisa. Sistematização das Oficinas pedagógicas colaborativas com professores participantes da pesquisa e organização das ações colaborativas.	Orientanda, participantes da pesquisa. Orientadora e coorientadora
Etapa I: execução participante das atividades	Nov./Dez. 2018	Oficinas pedagógicas colaborativas com professores participantes da pesquisa e sistematização das ações colaborativas, por meio de atividades de planejamento de aulas através da acessibilidade pedagógica em colaboração com professores participantes através do planejamento que contemplem o espaço da sala de aula para todos.	Orientanda, participantes da pesquisa. Orientadora e coorientadora
Etapa J: avaliação continua	Mai./Dez. 2018	Retomada o diário de pesquisa através de relatos e reflexões sobre o andamento da pesquisa.	Orientanda, orientadora e coorientadora

Fonte: Autora (2019)

A 3ª fase, denominada Implementação da intervenção da pesquisa-ação, foi operacionalizada através de ações no diário de pesquisa, rodas de formação aos professores participantes e sistematização das Oficinas pedagógicas para aplicação do planejamento colaborativo entre os professores especializados e os professores da sala comum.

Para esta pesquisa, as categorias de análises elencadas em função dos instrumentos utilizados foram assim definidas: a) impactos das Rodas de Formação e das Oficinas Pedagógicas para realização da pesquisa-ação; b) elementos do Trabalho Docente Colaborativo (TDC): acessibilidade pedagógica; e c) implementação do Trabalho Docente Colaborativo (TDC) implementado na pesquisa-ação.

Os instrumentos utilizados durante a apresentação, análise e discussão dos resultados foram identificados conforme as siglas a seguir: Q1: questionário aplicado na primeira Roda de Formação; DP: diário de pesquisa; PAC: planejamento de aula colaborativo; Q2: questionário e participação da pesquisadora durante as aulas planejadas em colaboração.

4.3.1 As Rodas de Formação e as Oficinas Pedagógicas: a pesquisa-ação em ação!

A sistematização das ações que envolveram as Rodas de Formação e as Oficinas Pedagógicas estão delineadas no quadro 14 que segue.

Quadro 14 - Cronograma das Rodas de Formação e Oficinas Pedagógicas

(contínua)

RODAS DE FORMAÇÃO E OFICINAS PEDAGÓGICAS			
Etapas	Ações	Data	Objetivos e Elementos do Trabalho Colaborativo
Etapa H: implementação da intervenção da pesquisa-ação	1ª Roda de Formação: apresentação da proposta da pesquisa-ação Aplicação do questionário semiestruturado	25/04/18	Projetação da pesquisa-ação , foi desenvolvida com finalidade diagnóstica, correspondendo a etapa G (que envolve o delineamento dos Instrumentos e critérios de avaliação da pesquisa-ação), observando nesta etapa três operacionalizações: - Construir os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação" (item 19 - o instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado dirigido aos profissionais que atuam no estabelecimento de ensino pesquisado; - Prever os critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação (item 20); e - Fazer estimativas quanto ao fluxo de realização do projeto (item 21). Elementos do TC - Envolvimento dos profissionais especializados e dos professores das diferentes áreas; diálogo constante; compartilhar responsabilidades.

Quadro 14 - Cronograma das Rodas de Formação e Oficinas Pedagógicas

(continuação)

RODAS DE FORMAÇÃO E OFICINAS PEDAGÓGICAS			
Etapas	Ações	Data	Objetivos e Elementos do Trabalho Colaborativo
Etapa I: execução participante das atividades	1ª sessão: Oficina Pedagógica I	05/11/18 a 09/11/18	Objetivo - Realizar um diagnóstico da turma, implementar uma rotina de planejamento colaborativo entre professoras do AEE e professoras da sala comum e produzir de recursos pedagógicos acessíveis e flexíveis a partir do trabalho colaborativo. Elementos do TC - Envolvimento; diálogo; compartilhar responsabilidades; estabelecer objetivos comuns a serem alcançados; organização das metodologias e estratégias pedagógicas; reconhecer necessidades e potencialidades dos estudantes; flexibilização curricular e plano acessível.
	2ª sessão: Oficina Pedagógica II	12/11/18 a 16/11/18	Objetivo - Planejar aulas em colaboração com as professoras do AEE e da sala comum para aplicação dos estudos teóricos, entendidos como dispositivos de inovação, para a realização da inclusão na aprendizagem e nos ambientes educacionais da Educação Básica do Ensino Fundamental. Elementos do TC - Envolvimento dos profissionais especializados e dos professores das diferentes áreas; diálogo constante; compartilhar responsabilidades; estabelecer objetivos comuns a serem alcançados; organização das metodologias e estratégias pedagógicas; reconhecer necessidades e potencialidades dos estudantes; flexibilização curricular e plano acessível.
	3ª sessão: Oficina Pedagógica III	19/11/18 à 23/11/18	Objetivo - Planejar aulas em colaboração com as professoras do AEE e da sala comum para aplicação dos estudos teóricos, entendidos como dispositivos de inovação, para a realização da inclusão na aprendizagem e nos ambientes educacionais da Educação Básica do Ensino Fundamental. Elementos do TC - Envolvimento dos profissionais especializados e dos professores das diferentes áreas; diálogo constante; compartilhar responsabilidades; estabelecer objetivos comuns a serem alcançados;

Quadro 14 - Cronograma das Rodas de Formação e Oficinas Pedagógicas

(continuação)

RODAS DE FORMAÇÃO E OFICINAS PEDAGÓGICAS			
Etapas	Ações	Data	Objetivos e Elementos do Trabalho Colaborativo
	3ª sessão: Oficina Pedagógica III	19/11/18 à 23/11/18	Organização das metodologias e estratégias pedagógicas; reconhecer necessidades e potencialidades dos estudantes; flexibilização curricular e plano acessível.
	4ª sessão: Oficina Pedagógica IV	26/11/18 à 30/11/18	<p>Objetivo - Planejar aulas em colaboração com as professoras do AEE e da sala comum para aplicação dos estudos teóricos, entendidos como dispositivos de inovação, para a realização da inclusão na aprendizagem e nos ambientes educacionais da Educação Básica do Ensino Fundamental.</p> <p>Elementos do TC - Envolvimento dos profissionais especializados e dos professores das diferentes áreas; diálogo constante; compartilhar responsabilidades; estabelecer objetivos comuns a serem alcançados; organização das metodologias e estratégias pedagógicas; reconhecer necessidades e potencialidades dos estudantes; flexibilização curricular e plano acessível.</p>
	5ª sessão: Oficina Pedagógica V - Aplicação do questionário de coleta de dados sobre os elementos do Trabalho Docente Colaborativo	28/12/18	<p>Objetivo - Identificar os desafios e barreiras encontradas para implementação dos planos de aula acessíveis em sala de aula.</p> <p>Elementos do TC - Envolvimento dos profissionais especializados e dos professores das diferentes áreas; diálogo constante; compartilhar responsabilidades; estabelecer objetivos comuns a serem alcançados; organização das metodologias e estratégias</p>

Quadro 14 - Cronograma das Rodas de Formação e Oficinas Pedagógicas

(conclusão)

RODAS DE FORMAÇÃO E OFICINAS PEDAGÓGICAS			
Etapas	Ações	Data	Objetivos e Elementos do Trabalho Colaborativo
	5ª sessão: Oficina Pedagógica V - Aplicação do questionário de coleta de dados sobre os elementos do Trabalho Docente Colaborativo	28/12/18	pedagógicas; flexibilização curricular e plano acessível e avaliação diferenciada.
Etapa J: Avaliação contínua	6ª sessão: Oficina Pedagógica VI	25/11/19 até 1º/03/19	Objetivo - Implementar planejamentos de aulas através do trabalho docente colaborativo entre o AEE e a sala comum em salas de aula comum. Elementos do TC - Envolvimento dos profissionais especializados e dos professores das diferentes áreas; diálogo constante; compartilhar responsabilidades; estabelecer objetivos comuns a serem alcançados; organização das metodologias e estratégias pedagógicas; flexibilização curricular e plano acessível e avaliação diferenciada.
	3ª Roda de Formação	29/03/19	Finalização e <i>feedback</i> dos dados coletados. Elementos do TC - Conceito de trabalho docente colaborativo através de uma dinâmica da sala de frutas fazendo uma analogia com os elementos que compõem o trabalho colaborativo.

Fonte: Autora (2019)

O quadro 14 acima foi elaborada para explicar que durante a aplicação das rodas de formação e oficinas foram pensadas ações em conjuntos com as

professoras participantes e que, durante cada semana, foram sendo executadas sessões de oficinas pedagógicas para contemplar a proposta de trabalho docente colaborativo; para que as ações fossem executadas, organizaram-se as oficinas pedagógicas de acordo com a hora atividade das professoras da sala de aula comum, sendo que, em dias alternados durante a semana, eram realizadas durante um período de aula uma oficina que contemplasse a ideia de trabalho colaborativo.

Para sistematização desta tabela, a principal dificuldade foi a conciliação dos horários disponíveis das professoras da sala comum, pois a maioria não coincidia com a sua colega de turma.

Optou-se, então, em sistematizar as oficinas pedagógicas de acordo com a disponibilidade de horários, sendo que tivemos que partilhar a mesma oficina em dois momentos para contemplar as professoras participantes; desse modo, as oficinas pedagógicas foram organizadas de acordo com a disponibilidade de tempo. Os planejamentos foram sendo construídos com as professoras e, mesmo com a dificuldade de tempo, percebemos que o empenho realizado pelas professoras participantes foi muito positivo e motivador, pois todas demonstraram interesse e comprometimento com a proposta de trabalho; em vários momentos, para além das oficinas, foram sendo construídas relações de trocas e diálogo.

Após a organização e planejamento colaborativo a pesquisadora foi convidada a participar como observadora e, em alguns momentos, participe do processo de execução das atividades construídas em colaboração.

4.3.1.1 As Rodas de Formação

As Rodas de Formação foram realizadas em três momentos com intervalos de mais ou menos cinco meses cada; o tema abordado na primeira Roda de Formação (diagnóstica) foi a temática sobre "Práticas inclusivas" e seu objetivo principal foi: fundamentar as atribuições dos profissionais do AEE, as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, bem como, realizar uma avaliação diagnóstica sobre conceitos que envolviam as intenções de pesquisa na escola.

A 2ª Roda de Formação foi organizada para tratar especificamente sobre a temática de pesquisa: "O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva"; como objetivo, apresentar a proposta de pesquisa para professoras do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) e professoras da sala comum, além dos elementos e ações pedagógicas que seriam trabalhados na escola.

A 3ª Roda de Formação foi realizada para apresentar os conceitos de trabalho colaborativo; esta formação teve como objetivo discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo conforme o quadro 15 a seguir:

Quadro 15 - Cronograma das ações: Rodas de Formação.

RODAS DE FORMAÇÃO		
Ações	Datas	Objetivos e elementos do trabalho colaborativo
1ª Roda de Formação: Apresentação da proposta da pesquisa-ação Aplicação do questionário semi-estruturado	25/04/18	Construir os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa-ação" (item 19 - o instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado dirigido aos profissionais que atuam no estabelecimento de ensino pesquisado; - Prever os critérios de avaliação do conjunto da pesquisa-ação (item 20); e - Fazer estimativas quanto ao fluxo de realização do projeto (item 21). Elementos do trabalho docente colaborativo - Envolvimento dos profissionais especializados e dos professores das diferentes áreas; diálogo constante; compartilhar responsabilidades.
2ª Roda de Formação	1º/11/18	Discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, por meio do trabalho docente colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica. Elementos do trabalho docente colaborativo - Envolvimento dos profissionais especializados e dos professores das diferentes áreas; diálogo constante; compartilhar responsabilidades.
3ª Roda de Formação	29/03/19	Finalização e feedback dos dados coletados, analogia dos elementos que compõem o trabalho docente colaborativo e oferta de artigos sobre o assunto trabalhado. Elementos do trabalho docente colaborativo - Conceito de trabalho docente colaborativo através de uma dinâmica da sala de frutas fazendo uma analogia com os elementos que compõem o trabalho colaborativo.

Fonte: Autora (2019)

As rodas de formação aconteceram em três momentos, com a seguinte dinâmica:

- A) 1ª Roda - Práticas Inclusivas: ofertada a todos profissionais da escola;
- B) 2ª Roda: trabalho com o tema "O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva"; e
- C) 3ª Roda: apresentação dos dados coletados no Q2 e com os elementos que compõem o trabalho docente colaborativo; abordou-se "O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva" para contemplar os elementos que compõem este trabalho.

A seguir, passamos a descrever como foram as rodas de formação com as professoras participantes.

A) 1ª Roda de Formação

A primeira Roda de Formação (diagnóstica) ocorreu no dia vinte e cinco de abril de 2018, com o foco nas práticas inclusivas realizadas entre as professoras do AEE em colaboração com a sala comum.

Estas Rodas de formação tinham o intuito de trabalhar com todos os profissionais da escolas independentes de quem poderia participar ou não da pesquisa-ação.

O intuito foi compartilhar conceitos e aprendizagens a equipe de gestores, professores, estagiários e cuidadores que trabalham na escola participantes ou não da pesquisa-ação.

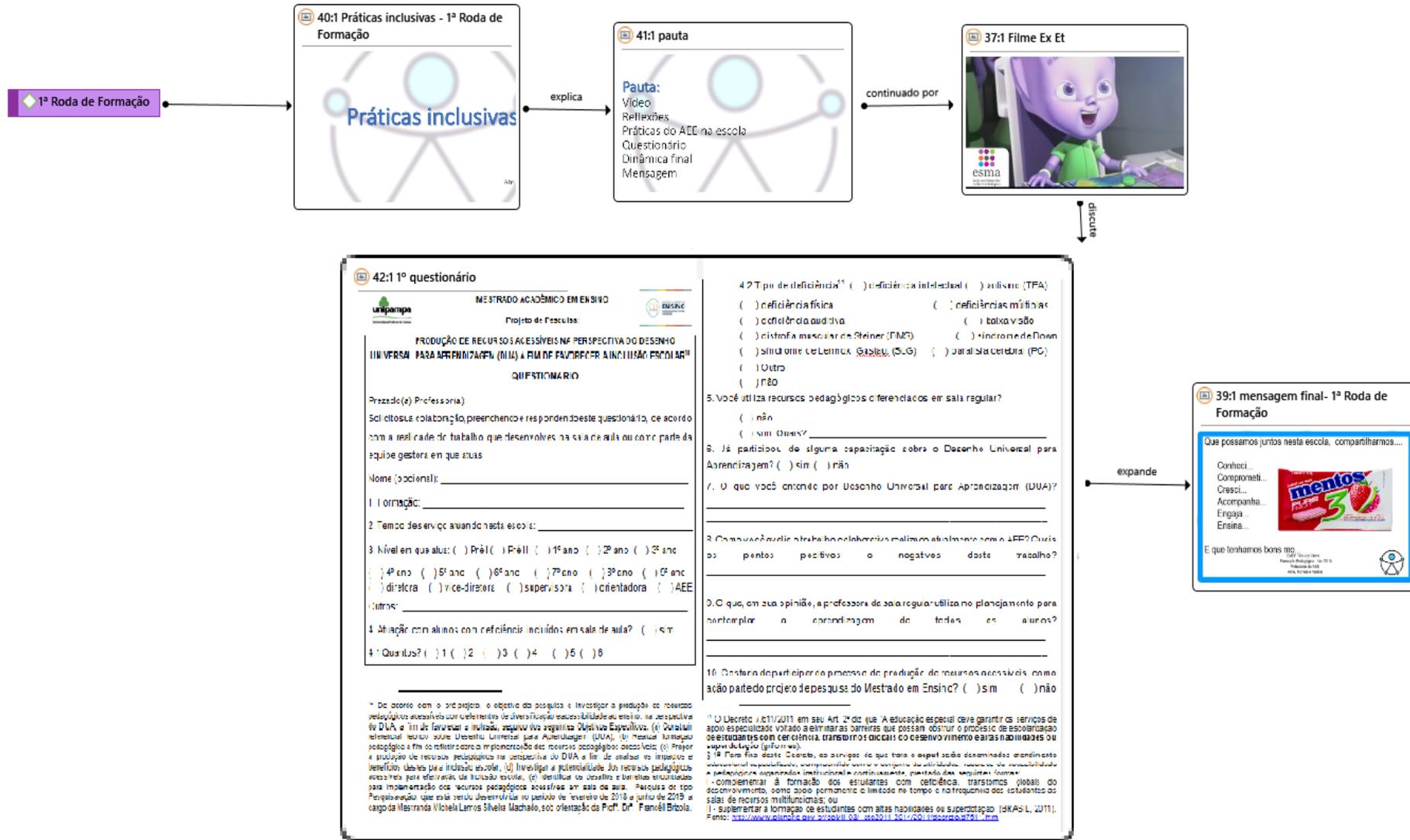
Estes encontros foram importantes para compartilhar o que estávamos estudando e com a finalidade de contemplar a todos que se faziam presentes nos momentos que foram ofertadas as Rodas de Formação na escola.

As Rodas foram encontros de formação para todos, pois através destes momentos de reflexões sobre os conceitos trabalhados durante a operacionalização da pesquisa-ação na escola, foi possível oportunizar ao grupo de professores e gestão sobre a importância do Trabalho Docente Colaborativo e compartilhar com os todos a importância deste modelo.

Assim, foi ofertado em três Rodas de Formação que puderam abranger a todos os profissionais da escola.

A seguir na figura 7 uma rede que foi organizada para apresentar a dinâmica da roda de formação.

Figura 7 - 1ª Roda: Práticas Inclusivas



Fonte: Autora (2019) a partir do ATLAS T1/8.

No primeiro momento foi apresentada a formação e a pauta de trabalho. Iniciamos com o vídeo "ex-E.T.", o qual aborda as questões da homogeneização, medicalização e processo da exclusão social da diversidade; após o vídeo, refletimos sobre o tema trabalhado pelo filme.

Inquietações surgiram, conforme depoimento de uma das professoras participantes da formação: "Como podemos auxiliar neste processo da diferença, do inesperado? Qual o nosso papel na sociedade e o que somos e proporcionamos em sala de aula?..." (Participante X).

A animação (e alusão, com certeza, a nova condição da criança que foge dos padrões esperados na sociedade e que na viagem se transforma em um ser humano), nos propõe uma reflexão sobre o papel da escola e da sociedade na formação de filhos e alunos, além do problema que elas possam ter ou representar a um sistema padronizado e generalizante; também aborda a incapacidade de lidar adequadamente com as diferenças, não apenas a criança com algum distúrbio ou deficiência, mas também aquele aluno crítico, contestador e dinâmico.

Posteriormente, foi projetado o item 17 do Regimento Escolar da escola pesquisada, o qual menciona:

"[...] o AEE é um serviço de apoio especializado no qual o professor realiza a complementação ou suplementação curricular, fazendo uso de materiais e procedimentos específicos [...] os professores do AEE poderão atender aos alunos em pequenos grupos ou individualmente, devendo prestar assessoramento técnico-pedagógico aos professores da sala regular, para elaboração de plano de atendimento adequado às necessidades individuais dos alunos." (Regimento escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Téo Vaz Obino, 2017).

Este item aborda, dentre outros aspectos, a necessidade de os professores sistematizarem e organizarem seus planejamentos antecipadamente para que as professoras do AEE possam elaborar e produzir recursos acessíveis aos alunos público alvo do atendimento especializado.

Para contextualizar as questões de aprendizagem e neurociência, por meio da analogia da imagem de uma criança que queima o dedo com a panela, foram sendo apresentadas imagens que demonstravam o percurso realizado pelo estímulo recebido e as reações do cérebro em relação ao estímulo produzido que, no caso do menino, tirou o dedo porque sentiu dor.

Assim, buscamos exemplificar através das imagens que o mesmo acontece na sala de aula quando se faz um planejamento; o professor precisa mediar e demonstrar afetividade (entre o docente e discente), pois sem essas ações o processo fica falho e pode ocasionar a desmotivação, desorganização ou uma reação agressiva. Portanto, se faz necessário entender o porquê do planejamento e das ações em sala de aula.

Em seguida, foi projetado um mapa conceitual relativo às funções do professor do AEE na escola que, pode-se assim definir, é um elo de ligação entre aluno, família, professores, gestão e atendimentos clínicos.

Na continuidade, foi demonstrada a pirâmide de William Glasser, que ilustra as diversas formas de aprendizagem, no intuito de contemplar a fala em relação ao planejamento e as diversas formas de acessar a aprendizagem dos alunos.

Finalmente, a professora pesquisadora apresentou brevemente a proposta para realização do projeto de pesquisa e as etapas de ações, evidenciando a necessidade de aplicar um questionário semiestruturado como elemento determinante para o processo de coleta de dados iniciais para o projeto.

Todas professoras presentes receberam o questionário para ser respondido e, no momento da entrega do mesmo, todas foram convidadas a realizar uma dança circular denominada *Turning to peace*. No centro da roda foi colocado um vaso com flores e, ao redor, lembrancinhas com um mimo.

Após, a pauta de trabalho mostra as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e como o professor lida com o espaço da escola e como se dá seu planejamento que contemple a todos.

No último momento da roda foi aplicado um questionário semiestruturado para selecionar os professores interessados na participação da pesquisa-ação e finalizamos a roda de formação dançando uma música circula denominada *The peace*; no centro da roda foi colocada uma flor e no entorno lembrancinhas com um mimo.

Com relação aos conhecimentos prévios, os dados do questionário foram sistematizados em função dos objetivos propostos no projeto de pesquisa.

O instrumento utilizado possibilitou analisar algumas etapas que seriam abordadas no decorrer da pesquisa, com o intuito de planejar as estratégias para atendimento aos objetivos específicos: (a) constituir referencial teórico sobre DUA; e

(b) realizar formação pedagógica a fim de refletir sobre a implementação dos recursos pedagógicos acessíveis⁸.

O questionário foi composto por alguns questionamentos fechados e outros abertos, totalizando 10 questões. Os temas abordados correspondiam aos conceitos de recursos pedagógicos, desenho universal para aprendizagem e trabalho colaborativo. Este questionário diagnóstico teve o objetivo de analisar o conhecimento das professoras da escola referente aos conceitos que seriam abordados ao longo da pesquisa-ação.

Ao final da roda de formação, oficinas e observações em sala de aula no dia vinte e cinco de abril, a pesquisadora utilizou o diário de pesquisa para fazer suas considerações.

"Minhas percepções em relação a formação antes, durante e depois foram envolvidas em muitas expectativas [...] O interessante nesta formação foram as reações das professoras que envolveram concentração e interesse pelos assuntos abordados e suas disponibilidades em participar e opinar sobre os assuntos." (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018)

Estas considerações contemplam que a rodas de formação são importantes tanto para a pesquisadora quanto para as professoras, e que as observações no diário de pesquisa são reflexões que permitem a pesquisadora pensar e organizar seus próximos passos para sistematizar as ações.

⁸ Os recursos acessíveis e flexíveis estão relacionados ao planejamento do professor numa sala de aula; estes recursos são materiais ou estratégias de caráter pedagógico que possuem características e finalidades de cunho educativo. Assim, entendemos que a elaboração e oferta de recursos acessíveis e flexíveis podem ser considerados elementos do processo didático capazes de minimizar as barreiras no espaço de aprendizagem e de promover equidade de condições aos alunos, proporcionando a estes diversos acessos ao conhecimento de acordo com suas necessidades e interesses. A partir de um planejamento em colaboração entre os profissionais da escola (professor do AEE e professor da sala regular), tais recursos poderão ser mais efetivos e, de fato, corroborarem com as reais necessidades de todos os alunos, contribuindo ao processo de inclusão escolar.

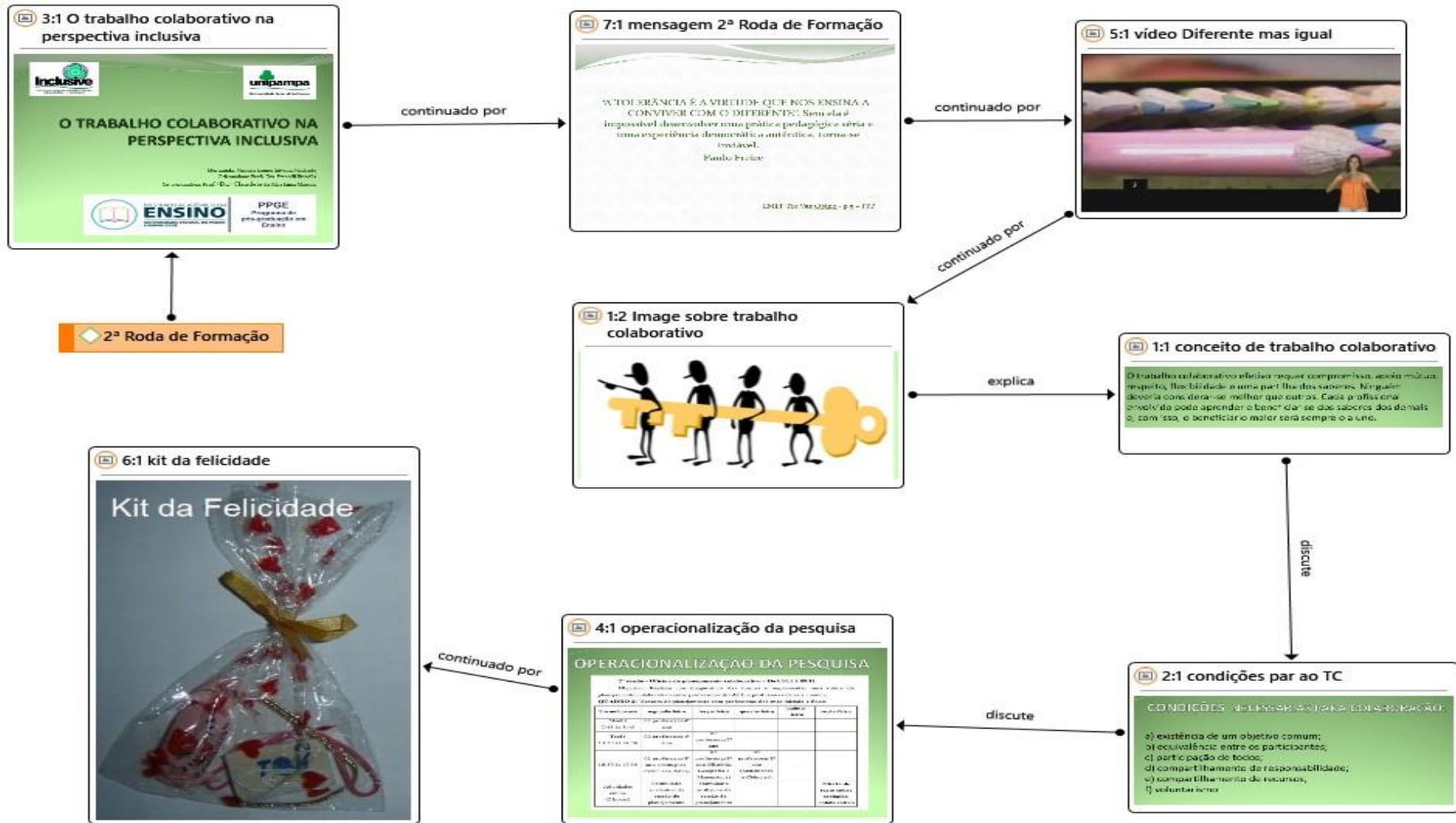
B) 2ª Roda de Formação

A 2ª Roda de Formação denominada "O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva" foi desenvolvida dia primeiro de novembro de dois mil e dezoito.

Contemplou todos os professores da escola e gestoras, ofertando informações relativas aos conceitos de trabalho colaborativo e foi realizado uma sensibilização para abordar sobre assuntos que se apresentam no cotidiano escolar.

Na figura 8 apresentamos uma rede com os principais assuntos abordados e estudado.

Figura 8 - 2ª Roda: O Trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva



Fonte: Autora (2019) a partir do ATLAS TI 8.

Oportunizou o trabalho com a sensibilização das professoras participantes da pesquisa ou não, através de um vídeo curto "Diferente, mas igual"; foi ofertado às professoras máscaras para vendar os olhos e, assim, oportunizar a percepção dos outros sentidos. O vídeo é assistido em três momentos: no primeiro, só a imagem e LIBRAS; no segundo, só em áudio descrição e os olhos vendados; e, no terceiro momento, o vídeo é veiculado na íntegra. Este vídeo de sensibilização tem por objetivo abordar que todos temos nossas diferenças, mas que é possível conviver e respeitar o outro dentro de suas especificidades.

Após, foi apresentada a pauta de trabalho que abrange a fundamentação teórica do projeto de pesquisa-ação, metodologia e operacionalização da pesquisa com a adesão/definição dos professores dispostos a participar da pesquisa de acordo com dois critérios: 1º tempo disponível durante a hora-atividade ou aula especializada, no turno de trabalho e ter aluno incluído em sala de aula. Ao final, os presentes receberam um mimo denominado “*kit da felicidade*”, no qual constava uma borracha, um *clips*, um elástico, uma bala e a mensagem.

Após a realização desta roda de formação, enquanto pesquisadora, trazemos considerações registradas no diário de pesquisa do dia primeiro de novembro do corrente ano, algumas das impressões e reflexões sobre a roda realizada:

Percebo que as professoras estão envolvidas neste trabalho, bem como, os cuidadores e colegas especializadas, pois cada momento de roda de formação demanda de uma organização prévia que na verdade tem envolvido a todos, desde a preparação do espaço para esta atividade, quanto os materiais a serem disponibilizados para os estudos. Percebo o quanto as cuidadoras, em seus horários vagos na escola, têm colaborado nas atividades que envolvem as rodas de formação e as oficinas. Dedicam-se a tirar fotos, recortar mensagens ou até simplesmente organizar a sala para as atividades direcionadas a pesquisa-ação. Momentos estes que me resignificam e oportunizar acreditar no modelo de trabalho colaborativo." (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018).

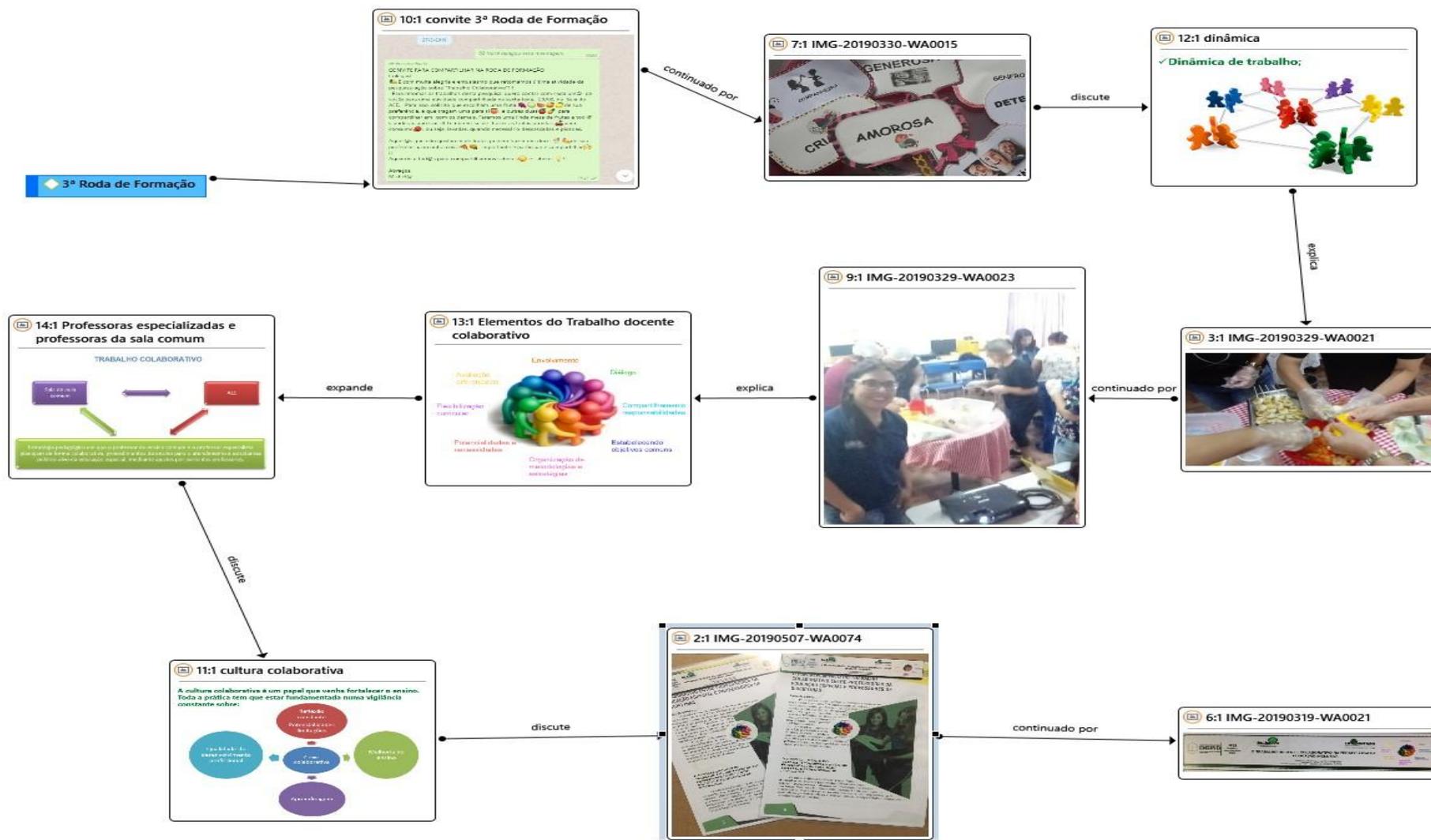
Portanto, entendemos que a educação inclusiva se faz em parceria e que estas parcerias vão se constituindo em redes de apoio, referentes as atitudes positivas daqueles que trazem consigo o princípio de equidade.

C) 3ª Roda de Formação

A última e 3ª Roda de Formação intitulada "O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva" apresentou aos professoras participantes e da escola os dados coletados durante a pesquisa-ação; também foram trabalhados os elementos que compõem o trabalho docente colaborativo e realizadas ações que envolvessem as professoras participantes da pesquisa.

Conforme figura 9, apresento através do ATLAS Ti 8 o passo a passo dos momentos que compuseram a 3ª Roda de Formação.

Figura 9 - 3ª Roda: O TDC na perspectiva da Educação Inclusiva



Fonte: Autora (2019) a partir do ATLAS TI 8.

Dois dias antes da realização da Roda de Formação foi enviado um convite as professoras (via *WhatsApp*), para que trouxessem uma fruta para si e mais duas para compartilhar com as colegas no dia da roda.

No dia, foi realizada uma dinâmica de sensibilização onde as professoras participantes precisaram escolher plaquinhas para entregar para colega ao lado; estas deveriam falar uma característica positiva e, ao mesmo tempo, explicar o porquê da escolha da fruta ao grupo.

Após a dinâmica, apresentaram-se os dados coletados durante o questionário semiestruturado 2 e discorreu-se sobre o trabalho docente colaborativo; após, as professoras foram convidadas a fazer uma salada de frutas colaborativa que foi degustada por todas. Em seguida, solicitou-se que as participantes realizassem uma analogia com as frutas, utensílios e pessoas com os elementos do trabalho colaborativo.

Ao final desta atividade foi entregue às professoras uma pasta contendo um artigo sobre o assunto abordado, um botom, um adesivo e um marca páginas, solicitado que elaborassem um conceito de trabalho docente colaborativo.

Alguns conceitos construídos pelas professoras podem ser observados a seguir:

Trabalho colaborativo é o compartilhamento de ideias e construção de atividades em equipe, para garantir uma interação e comunicação entre os envolvidos no processo ensino e aprendizagem. (PSC AI 03).

É a troca de experiências pedagógicas na escola, visando o aprendizado de todos e não apenas dos alunos inclusos. Este trabalho, quando ocorre, resulta o planejamento em conjunto e compartilhado, além de enriquecer as relações entre os professores de classe comum e da sala de recursos, torna o trabalho mais humano e parceiro. Conclusão compartilhada entre as professoras (PSC AI 01,04 e AF 07, 08).

Segundo Rodrigues (2012), a existência de momentos reflexivos sobre a própria prática é extremamente importante, pois a reflexão está ligada a uma atitude de investigação de permanente questionamento sobre as experiências vividas pelo professor.

Durante as reflexões no diário de pesquisa, foi possível observar nesta última roda de formação que as professoras expressaram mais suas intenções sobre o trabalho colaborativo e persistiram na possibilidade de pensar em estratégias que oportunizem na escola ações no PPP, o qual iniciou neste ano letivo sua reformulação; ou, ainda, em estratégias pedagógicas que possibilitem um espaço adequado para o planejamento colaborativo. Esta necessidade se faz importante e urge novos espaços e estratégias por parte da equipe gestora no ambiente escolar ainda mais nas propostas pedagógicas. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019).

Portanto, estas interações e reflexões sobre a prática docente colaborativa possibilitam um poderoso instrumento de melhoria da prática pedagógica buscando sempre estratégias de colaboração e apoio mútuo, oportunizando aos professores um espaço coletivo e desmistificando que o trabalho docente tem que ser individualizado e solitário.

4.3.1.2 Oficinas pedagógicas colaborativas

Cada oficina foi planejada conforme as demandas do grupo e o andamento das rodas de formação. De acordo com as necessidades e disponibilidades das professoras, nos momentos das horas-atividade ou aulas especializadas, foi elaborado um horário para contemplar as participantes e efetivar uma rotina de trabalho docente colaborativo. O local de encontro e trabalho foi o espaço do AEE no qual foi realizadas as oficinas pedagógicas de planejamento em caráter colaborativo.

Segundo Lima (2007), as oficinas pedagógicas constituem uma modalidade de ação, permeada pela reflexão sobre a prática e pela construção coletiva de conhecimentos, combinando o trabalho individual e a tarefa socializada, implicando relações interdisciplinares.

Quanto à oferta de oficinas voltadas para área de ensino, é possível perceber que essa prática pode ser abordada por várias denominações, tais como oficinas de ensino; oficinas pedagógicas e oficinas interdisciplinares. Nesta pesquisa optou-se pelo termo Oficina Pedagógica.

Paviani e Fontana (2009) relatam que, como qualquer ação pedagógica, as oficinas pedagógicas pressupõem planejamento antecipado, que pode ser flexível e ajustar-se às questões levantadas durante o contexto de acordo com as necessidades que surgem durante as sessões de trabalho.

O objetivo da oficina não é ensinar o que se sabe, mas oportunizar aos participantes uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor ou mediador.

Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, do planejamento antecipado, das habilidades, dos interesses e das necessidades dos participantes.

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho. A partir de uma negociação que perpassa todos os encontros previstos para a oficina, é proposto um planejamento colaborativo baseado nas concepções para todos, a resolução de problemas ou dificuldades existentes, incluindo a produção de materiais pedagógicos acessíveis.

As técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas.

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades:

- (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e
- b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

Na pesquisa-ação, o principal objetivo das oficinas foi oferecer as participantes um referencial para o desenvolvimento de trabalho pedagógico partindo de um planejamento em colaboração entre as professoras especializadas e as professoras da sala comum, através da troca de ideias e diálogo sobre os alunos, as necessidades e potencialidades, pensando em primeiro lugar numa aula que considere as necessidades dos estudantes das turmas nas quais as professoras exercem docência.

Para isso, foi adaptado um planejamento diário de aulas que foi norteando as participantes na elaboração do planejamento em colaboração.

No quadro 16, foi elaborado um cronograma de ações para realização dos encontros com as professoras da sala comum e as professoras especializadas, com

o intuito de sistematizar um planejamento colaborativo. Estes encontros foram denominadas Oficinas Pedagógicas, que a seguir será apresentado:

Quadro 16 - Cronograma de ações: Oficinas Pedagógicas

OFICINAS PEDAGÓGICAS Cronograma de Ações 2018/2019		
Ações	Datas	Objetivos trabalhados e elementos do Trabalho Colaborativo
1ª sessão: Oficina Pedagógica I Planejamento, envolvimento e produção	05/11/18 a 09/11/18	Realizar um diagnóstico da turma. Implementar uma rotina de planejamento colaborativo entre professoras do AEE e professoras da sala comum. Produzir recursos pedagógicos acessíveis/flexíveis para o trabalho colaborativo.
2ª sessão: Oficina Pedagógica II Acessibilidade pedagógica	12/11/18 a 16/11/18	Planejar aulas em colaboração com as professoras do AEE e da sala comum para aplicação dos estudos teóricos, entendidos como dispositivos de inovação, para a realização da inclusão na aprendizagem e nos ambientes educacionais da Educação Básica do Ensino Fundamental I e II. Estabelecer objetivos comuns de acessibilidade pedagógica.
3ª sessão: Oficina Pedagógica III Metodologias e estratégias	19/11/18 a 23/11/18	Reconhecer as necessidades da turma e organizar as metodologias e estratégias que possibilitam um trabalho docente colaborativo.
4ª sessão: Oficina Pedagógica IV Flexibilização curricular	26/11/18 a 30/11/18	Planejar aulas em colaboração. Estabelecer objetivos comuns. Implementar estratégias e recursos que oportunizem a acessibilidade pedagógica por meio da flexibilização curricular.
5ª sessão: Oficina Pedagógica V Trabalho Docente Colaborativo	28/12/18	Identificar os desafios e barreiras encontradas para implementação dos planos de aula acessíveis em sala de aula.
6ª sessão: Oficina Pedagógica VI Avaliação diferenciada	25/02/20 19 a 01/03/20 19	Implementar planejamentos de aulas através do trabalho docente colaborativo entre o AEE e a sala comum, em salas de aula comum.

Fonte: Autora (2019)

Foram realizadas seis sessões que compreenderam os anos iniciais e finais, organizadas de acordo com a hora-atividade das professoras participantes da pesquisa-ação. Esse planejamento de desenvolvimento das oficinas foi articulado com a equipe gestora, principalmente, a sistematização de uma tabela de horários e trabalho que compreenderam seis turmas do ensino fundamental I - duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas de 4º ano; ainda, uma turma do ensino fundamental II (anos finais) e duas professoras de áreas diferentes, o que

contabilizou, ao todo, a participação de oito professoras da sala comum e sete turmas. A escolha destas profissionais obedeceu ao critério dos horários das professoras em horas-atividade ou aula especializada, de acordo com sua disponibilidade e da pesquisadora.

Na sequência, seguimos a seção descritivo-analítica da formação realizada por meio das Oficinas.

A fim de desenvolver práticas pedagógicas colaborativas e efetivas para todos os alunos, optou-se em sistematizar um planejamento acessível que contemplasse os elementos de um trabalho docente colaborativo, com incidência direta nos elementos que chamamos didático-pedagógicos, ou seja, de uma “aula”.

Num primeiro momento, foi exposto as professoras participantes o planejamento de aula alinhado às necessidades dos alunos; tal atividade estava prevista desde a segunda roda de formação, ocorrida em novembro de 2018, quando se remodelou o trabalho da pesquisa-ação para realização das seis sessões de oficinas pedagógicas de operacionalização do trabalho docente colaborativo.

Segundo Orsati, (2015) refere-se que quando o professor avalia a necessidade dos alunos em sala de aula, precisa oferecer para eles estratégias para o desenvolvimento de um ambiente para todos os alunos.

Baseado no Desenho Universal para Aprendizagem, a figura 4 demonstra o que os professoras envolvidos na pesquisa, pudessem elaborar um planejamento colaborativo que contemplasse as diferentes instâncias do aprendizado para auxiliar a todos na realização de suas atividades e aprendizagens.

Orsati (2015), diz que:

A fim de desenvolver lições acessíveis e efetivas para todos os alunos, existem no mínimo três níveis de acomodações e adaptações que podem ser oferecidos na sala de aula. Quando um aluno não aprende, isso pode significar que a instrução não é explicada de maneira que o aluno compreenda. Nesse sentido, há dificuldades na entrada (ou *input*) da informação

Quando o *input* está preservado, a dificuldade pode estar no suporte durante a atividade, que não é suficiente, ou na modalidade do produto que é exigido na atividade, que pode não ser compatível com a habilidade do aluno da informação ou *output*).[...]

[...] Portanto, quando um aluno em sua sala de aula não está participando ou aprendendo, existem no mínimo três níveis de acomodações e adaptações, a) Instrução - explicação, entrada da informação

b) Atividade em si

c) Produto - saída do conceito aprendido

[...] o professor deve estar aberto para flexibilização da estrutura curricular e da construção de atividades dentro da sala de aula.(ORSATI, 2015, p.98 - 100).

Para que um plano de aula ficasse alinhado às diversas formas de aprendizagem, foi proposto que o planejamento de alguns dados passassem por sistematização de itens e ações correspondentes a fim de incorporar as características e necessidades dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Com base no planejamento estudado por Orsati, (2015) alinhado às necessidades dos alunos pensamos numa adaptação deste planejamento e definimos que os tipos de alunos que um professor pode encontrar em sala de aula segue algum tipo de perfil de aprendizagem e assim, denominamos como "perfis de aprendizagem". Assim estes "perfis de aprendizagem" podem colaborar com o professor na execução e elaboração de um planejamento para todos.

Para tanto, o planejamento do processo contempla os seguintes dados iniciais: disciplina, professora, ano/turma, turno, conteúdo a ser trabalhado e conceito geral. Num segundo momento, o planejamento aborda a parte das características específicas dos alunos, elencando quatro "perfis de aprendizagem" na relação com a mediação do contexto em sala de aula:

- (1) **independente**, ou seja, aquele que compreende com rapidez e é autônomo;
- (2) **intermediário**, que necessita de complemento visual para compreensão da informação e construção do conhecimento;
- (3) **limítrofe**, que necessita receber ou realizar a informação/conteúdo mais de uma vez para compreensão de conceitos, com apoio de atividades manuais;
- (4) **em risco**, que necessita apoio e mediação constantes, além de acessibilidade pedagógica e adaptações razoáveis para sua compreensão.

A intenção foi refletir sobre perfis de aprendizagem a partir das características na relação com o contexto e as mediações possíveis ao ensino, a fim de perceber as ações e elementos necessários à ação didática, tidos como necessários para que os estudantes consigam desenvolver a tarefa com autonomia e sucesso.

A partir desses quatro perfis, o professor terá a possibilidade de organizar e sistematizar o conteúdo a ser trabalhado de acordo com a realidade de sua turma. Outro elemento do planejamento é a apresentação da instrução para a atividade, ou seja, para compreensão dos conceitos uma definição curta deverá ser entregue aos alunos e colocada no quadro. Os alunos, por exemplo, poderão trabalhar esta definição em grupos e poderão assistir a vídeo curto sobre o conceito trabalhado.

Posteriormente, o engajamento nas atividades se dará a partir da escolha dos perfis - duplas, trios, grupos ou equipes, onde o conceito é explicado, a partir de um desenho, recorte, colagem, modelagem representativa que será elaborada.

Na figura 10 seguinte está exposto o que denominamos “produto final” deste trabalho nas oficinas; tem por objetivo que ao final da atividade, o aluno saiba explicar verbalmente, por desenho, escrito ou qualquer outra maneira de representação o/s conceito/s apreendido.

Em seguida, quanto à avaliação do aprendizado dos alunos, cabe ao professor realizar o registro em relação ao desempenho e à compreensão dos conceitos trabalhados; e, por fim, a lista de materiais para ser utilizada em sala de aula, pois cabe aos professores engajados no planejamento registrar e organizar antecipadamente todos os materiais que serão necessários para a aula planejada.

Assim, pretendeu-se contemplar este planejamento acessível nas sessões de Oficinas pedagógicas, exercitando com as professoras da sala comum um instrumento para auxiliar e potencializar o planejamento das aulas com foco no trabalho docente colaborativo na perspectiva da inclusão escolar.

Figura 10 - Roteiro de plano de aula com foco no trabalho colaborativo.

Planejamento de uma aula acessível

Disciplina (s)					Professora	
Ano/turma					Turno	
Conteúdo						
Conceito geral						
	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Todo o grupo	
Características específicas dos alunos						
Apresentação da instrução para a atividade.						
Atividades em que os alunos estarão engajados						
Produção final						
Avaliação do aprendizado	Os alunos foram capazes de compreender e expressar os conceitos em forma gráfica?					
Lista de materiais para a aula						

Fonte: Adaptado de ORSATI (2015)

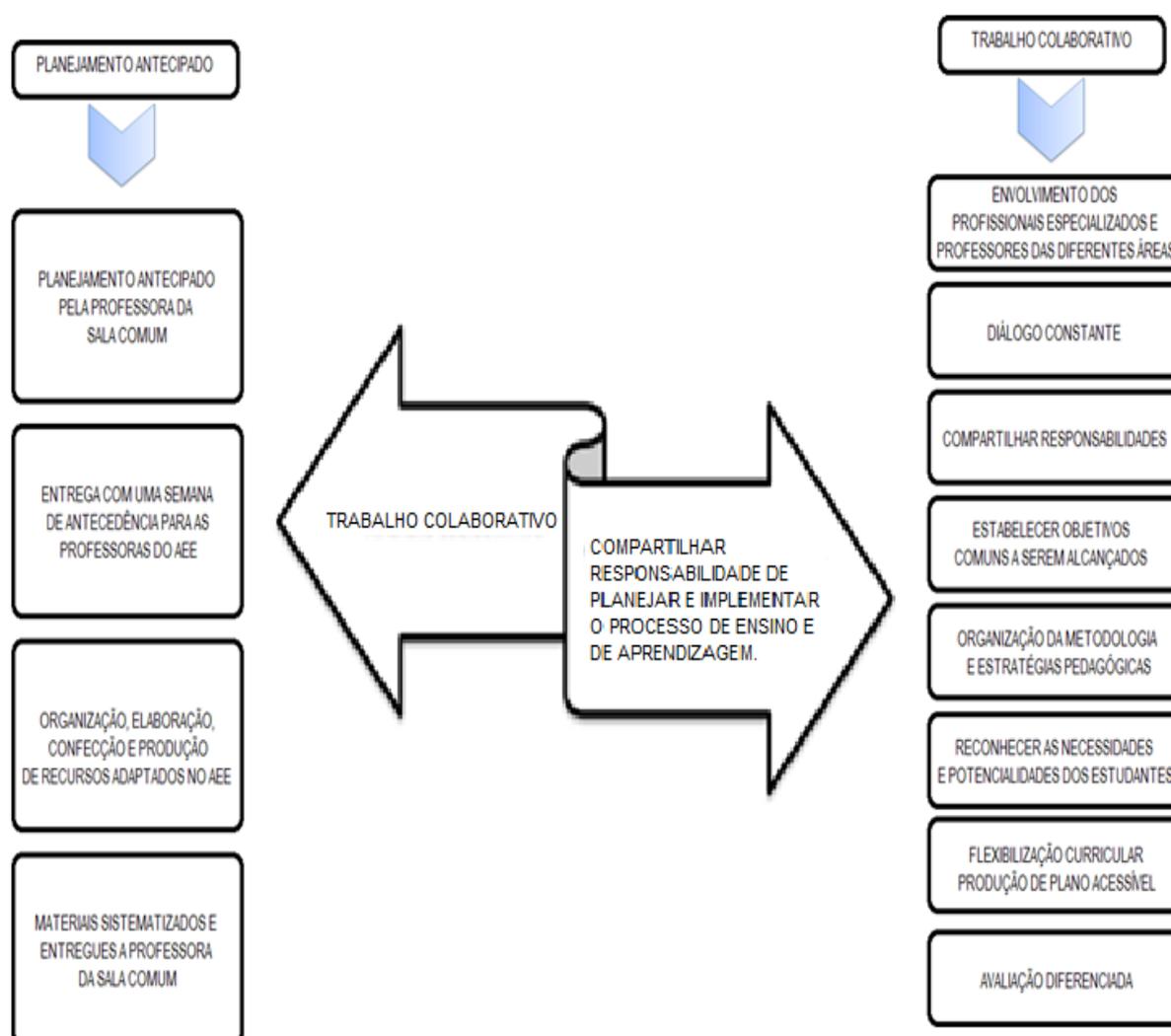
Em termos de experiência acumulada quanto ao trabalho colaborativo, foi desenvolvido, na escola da pesquisa, aproximações a este conceito nos últimos seis anos, pelo menos. Esta intencionalidade de colaboração iniciou com a já comentada estratégia de entrega do planejamento antecipado dos professores da sala comum

ao AEE, com o intuito de realizar adequações pelas professoras especializadas para os alunos público alvo deste serviço especializado.

O trabalho desta pesquisa-ação foi sendo proposto a partir da mencionada experiência do planejamento antecipado e, posteriormente a isto, nos mobilizamos a organizar e implementar o trabalho docente colaborativo.

Segue o quadro 17 que contempla as diferenças entre a prática antecipada anteriormente realizada e o modelo de trabalho docente colaborativo implementado.

Quadro 17 - Diferença entre planejamento antecipado e trabalho colaborativo



Fonte: Autora (2018)

O esquema apresenta a diferença mencionada entre a prática anterior na escola e a introdução dos primeiros movimentos em relação à proposta de pesquisa-ação quanto aos elementos do trabalho docente colaborativo, ainda que de forma inicial, mas que já se configura como um primeiro passo para introduzir no ambiente

escolar as concepções de um modelo de cooperação que visa a coletividade entre profissionais da sala comum e professoras especializadas do AEE.

Após a realização das oficinas pedagógicas, foram realizados registros e observações no diário de pesquisa e, a partir das demandas apresentadas, buscou-se replanejar e/ou adequar as necessidades que emergiram durante a aplicação das oficinas.

(a) Primeira sessão

A primeira sessão das Oficinas Pedagógicas I foi sistematizada conforme o quadro 18, a seguir:

Quadro 18 - 1ª Sessão - Oficina Pedagógica I

1ª sessão: Oficina Pedagógica I Planejamento, envolvimento e produção	05/11/18 a 09/11/18	Realizar um diagnóstico da turma, implementar uma rotina de planejamento colaborativo entre professoras do AEE e professoras da sala comum e produzir de recursos pedagógicos acessíveis e flexíveis a partir do trabalho colaborativo.
--	---------------------------	---

Fonte: Autora (2019)

A primeira sessão foi realizada no dia 05/11/18 em dois momentos distintos de acordo com a hora atividade das professoras; durante o turno da manhã, reuniram-se na sala do AEE as professoras especializadas e uma professora dos anos iniciais - turno manhã (PSC AI 05 e 06), com duração de 50 minutos, momento este de aula especializada. Durante o período da tarde, reuniram-se as professoras (PSC AI 01 e 02) durante a aula especializada.

De acordo com Pralon (2004), a oficina pedagógica é objetiva, sendo um ambiente onde um tema específico é trabalhado de maneira rápida e sucinta. Assim neste dia foram atendidas no AEE para planejar colaborativamente quatro professoras em horários distintos referentes as suas horas vagas. O objetivo foi planejar com a professora da sala comum e as professoras especializadas a partir da apresentação e explicação do instrumento que utilizaríamos para planejar a aula.

Previamente a este momento, foi solicitado que as participantes trouxessem seus diários para organizarmos uma aula colaborativa, como informações sobre conteúdo que seria trabalhado. No turno da manhã elaboramos em conjunto um conceito sucinto, pois a professora já havia elencado a revisão sobre expressões numéricas; delimitamos os quatro tipos de perfis para planejar as estratégias

propriamente ditas, as quais contemplassem a toda turma. Posteriormente conversamos sobre os alunos e suas potencialidades e dificuldades com relação à disciplina de matemática e, a partir destas observações, delimitamos quais e como as atividades seriam desenvolvidas e os recursos necessários para as mesmas.

Durante o turno da tarde no dia 05/11/18 foi possível planejar com as duas professoras do primeiro ano, anos iniciais, em conjunto e duas professoras do atendimento especializado. A seguir constam registros realizados no diário de pesquisa:

1ª Reflexão-ação: sala de aula ((PSC AI 05)

Durante a semana (dia 07/11/2018) foi realizada a observação no ambiente de sala de aula. A professora da sala organizou a turma em três grupos e distribuiu as atividades sobre expressões numéricas, solicitando que os grupos se organizassem para resolver as atividades propostas de maneira coletiva. Posteriormente, foi realizada a correção no quadro e cada grupo realizou a explicação para os demais colegas, através de um representante, sobre como executaram o cálculo. A professora foi mediando os alunos e retomando os conceitos já trabalhados em outras aulas sobre expressões numéricas.

Num segundo momento foi proposta uma brincadeira com caixa-surpresa; nela continham expressões numéricas e, conforme os alunos entoavam a música "A caixa entrou na roda", a mesma circulava entre o grupo; quando a música parava, o estudante que ficava com a caixa deveria retirar uma expressão numérica e o grupo ao qual o aluno pertencia deveria auxiliar na resolução da expressão no quadro.

Percebo que mesmo que os planejamentos sejam realizados em colaboração cada professora imprime sua própria organização e ritmo de trabalho, o que me permitiu considerar a importância e necessidade das observações. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018)

2ª Reflexão-ação: sala de aula ((PSC AI 02)

Na tarde do dia 07/11/18, foi possível realizar observação na sala do primeiro ano, na qual foi realizada a leitura deleite "Sanduíche da dona Maricota" para

retomar os personagens da história que são animais. Como a atividade inicial de engajamento a professora ofertou o jogo " Acerte a cola na vaca".

Posteriormente foi entregue as atividades com o nome dos animais que pertenciam a história com o intuito de trabalhar letra inicial e final, atividades esta que foram pensadas para todos e produzidas com imagens coloridas para recorte e colagem contemplando assim a todos os alunos da sala. Ao final destas atividades os alunos receberam imagens dos personagens para escrita espontânea dos nomes dos personagens.

Os materiais e atividades disponibilizados foram pensados em conjunto e produzidos pelas professoras do AEE. Estas atividades produzidas quando necessário a realização de recortes, plastificação ou uso de velcro são confeccionadas com o auxílio das cuidadoras quando se encontram disponíveis na sala de recursos.

Durante minhas observações em sala de aula, percebi que todos os alunos participaram com equidade de condições e o envolvimento da professora possibilitou uma aula repleta de informações e acolhimento. fiz algumas observações em sala de aula, pois acredito que me fortalecem na perspectiva deste trabalho na escola e também me oportuniza rever e repensar ações. Certamente que nem todas as aulas foram possíveis de acompanhar, mas trago nestes relatos do diário minhas impressões e reflexões (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018).

3ª Reflexão-ação: sala de aula (PSC AI 06)

Após o planejamento, realizei a observação em sala de aula (08/11/18), onde pude constatar que o envolvimento da professora e dos alunos foi excelente e participativo.

Num primeiro momento a professora organizou a turma em pequenos grupos e retomou no quadro o conceito geral das expressões numéricas envolvendo as quatro operações. Em seguida explicou aos alunos que os grupos de trabalho deveriam escolher um nome para representá-los no quadro.

Em seguida, foi ofertado aos alunos fichas com expressões numéricas de diversos níveis de dificuldades e todas contendo imagens e a sistematização do desenvolvimento, com o intuito de auxiliar os alunos que ainda se encontram em nível pré-operatório.

Esta atividade proporcionou um trabalho em equipe entre os alunos na qual todos envolveram-se para realizá-lo e, posteriormente, para cada expressão resolvida, um representante dos grupos se direcionava ao quadro para registrar o cálculo e os demais colegas conferiam se estava correto com registro em seus cadernos.

Dando prosseguimento à aula, a professora distribuiu folhas de exercício que contemplavam o conceito revisado para que os alunos as realizassem em seus grupos e, quando surgiam dúvidas, esta ia ao encontro para auxiliá-los. Durante o momento de observação percebemos que todos alunos demonstraram total interação com seus pares e puderam participar efetivamente deste movimento.

Num segundo momento, na mesma aula, recebemos a outra professora dos anos iniciais, que também estava em horário de aula especializada; durante cinquenta minutos realizamos as informações sobre como se dariam os procedimentos das oficinas pedagógicas e, após explanação, a professora trouxe ao nosso conhecimento que tinha interesse em trabalhar o mesmo conteúdo que havia sido pensado com a colega de turma, pois ela entendia que seria benéfico para ambas as partes.

Então, partiu-se dos mesmos conceitos sobre expressões numéricas e nos focamos em pensar nos alunos que necessitam de um olhar mais efetivo e intensivo nas questões que envolviam suas potencialidades e dificuldades.

Após esta delimitação, percebemos na fala da professora a necessidade de buscar auxílio com a orientação e supervisão escolar com relação a alguns alunos, situações estas que foram sendo articuladas neste momento de diálogo e compartilhamento de responsabilidades. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018).

(b) Segunda sessão

A segunda sessão ocorreu no período de doze a dezesseis de novembro do ano de dois e dezoito, em quatro momentos.

A segunda sessão, denominada Acessibilidade pedagógica a seguir é ilustrada no quadro 19:

Quadro 19 - 2ª Sessão - Oficina Pedagógica II

2ª sessão: Oficina Pedagógica II Acessibilidade pedagógica	12/11/18 a 16/11/18	Planejar aulas em colaboração com as professoras do AEE e da sala comum para aplicação dos estudos teóricos, entendidos como dispositivos de inovação, para a realização da inclusão na aprendizagem e nos ambientes educacionais da Educação Básica do Ensino Fundamental I e II. Estabelecer objetivos comuns de acessibilidade pedagógica.
---	---------------------------	---

Fonte: Autora (2019)

A segunda semana de sessões foi sistematizada com as professoras (PSC AI 05 e 06) realizada no dia 12/11/18, no turno da manhã contemplando os alunos do quarto ano. Durante esta reunião de planejamento as professoras já estavam mais hábeis no planejamento em conjunto e já tinham definido suas intenções de conteúdo a ser trabalhado colaborativamente. Tendo como necessidade trabalhar os verbos, decisão esta tomada pelas duas professoras, pois como estávamos num período de revisão de conteúdos, as professoras pensaram em revisar este conceito.

A colega especializada (PSE AEE10) sugeriu o uso de jogos que contemplassem a todos e que possibilitassem uma dinâmica mais colaborativa entre os alunos. O planejamento foi elaborado através de uma retomada do conceito sobre verbos, após desenvolvidos através de folhas de atividades e intercalando com jogos lúdicos envolvendo o conceito abordado. Ao final do planejamento, percebemos que uma das professoras já tinha elaborado o "jogo dos canudos" que contemplou as duas turmas. Neste momento percebemos o quanto o engajamento das professoras participantes oportuniza estas interações e a colaboração.

No turno da tarde o planejamento colaborativo ficou a cargo das professoras (PSC AI 01 e 02); as professoras especializadas receberam as colegas para mais uma oficina pedagógica. As atividades elaboradas de acordo com o planejamento colaborativo foi o engajamento através de um filme "Zé Colmeia" que aborda sobre alimentação e, posteriormente, foi pensado numa atividade com a pirâmide alimentar para ser exposta no quadro para ser montada pelos alunos.

Atividade esta que foi pensada em conjunto e sistematizada pelas professoras do AEE, material acessível a todos, pois foi elaborada uma grande pirâmide de TNT e os alimentos foram confeccionados em EVA e no verso tinham velcro para auxiliar na fixação da pirâmide. A atividade final de fixação foi recortar e colar s alimentos que compõem a pirâmide.

4ª Reflexão-ação: sala de aula (PSC AI 05)

Após o planejamento, a observação em sala de aula ocorreu no 14/11/18, onde constatei o envolvimento e entusiasmo da professora em trabalhar com seus alunos. O início a professora dispôs os alunos em grupos de quatro participantes. Foi retomado o conceito sobre verbos, sucintamente, pela professora e posteriormente foi entregue aos alunos atividades impressas sobre verbos para serem executadas pelos grupos de trabalho. Em seguida, após correção da atividade nos grupos, a professora solicitou que os alunos se direcionassem ao fundo da aula e lá foram divididos em duas equipes para participarem do "jogo dos canudos", que tinha como objetivo identificar o tempo verbal das imagens e escrita.

A professora distribuiu para cada aluno recebeu um canudo e sua dinâmica consistia em cada representante do grupo na sua vez caminhar até a mesa e pegar a com o canudo um cartão que estava com a imagem virada para baixo e levar ao outro lado da sala onde estavam seus colegas para resolver o enigma. Pontuava ao grupo que falasse mais rápido.

Posteriormente a esta atividade foi ofertada outra, em folhas, para resolução no grupo em colaboração e posteriormente a professora fez a correção.

Uma das situações que mais me chamou a atenção nesta observação é o carinho e a atenção da professora com seus alunos, pois cada aluno ela fez a correção da atividade e os ajudava a recortar e colar a folha no caderno.

Na atividade final proposta, fui convidada a explicar o jogo. Os alunos estavam dispostos em círculo e no meio um painel contendo as terminações verbais e uma caixa surpresa com imagens verbais. A atividade consistiu em passar a caixa surpresa e, ao entoarem uma música escolhida, deveriam retirar uma imagem conteúdo um tipo de verbo e depois colar a imagem classificando de acordo com a terminação verbal. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018).

5ª Reflexão-ação: sala de aula (PSC AI 06)

A observação realizada no dia dezesseis de novembro do corrente ano, foi na outra turma de quarto ano no turno da manhã, na qual a professora trabalhou os mesmos conceitos sobre verbo e sua aplicação foi bastante interessante, pois a sistematização das atividades foram iguais a professora anterior, mas o ponto

importante desta ala foi a participação efetiva dos alunos, em especial do aluno autista que interagiu de forma primorosa nas atividades ofertadas em sala de aula e a atenção de carinho da professora demonstra o quanto a afetividade faz a diferença dentro do espaço da sala de aula, pois percebo que o engajamento e vínculo afetivo produz resultados excelentes no espaço da sala de aula. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018).

Após o planejamento, realizei a observação em sala de aula (08/11/18), onde pude constatar que o envolvimento da professora e dos alunos foi excelente e participativo. Num primeiro momento a professora organizou a turma em pequenos grupos e retomou no quadro o conceito geral das expressões numéricas envolvendo as quatro operações e explicou aos alunos que os grupos de trabalho deveriam escolher um nome para representá-los no quadro. Em seguida, foi ofertado aos alunos fichas com expressões numéricas de diversos níveis de dificuldades e todas contendo imagens e a sistematização do desenvolvimento, com o intuito de auxiliar os alunos que ainda se encontram em nível pré-operatório. Esta atividade proporcionou um trabalho em equipe entre os alunos na qual todos envolveram-se para realizá-lo e, posteriormente, para cada expressão resolvida, um representante dos grupos se direcionava ao quadro para registrar o cálculo e os demais colegas conferiam se estava correto com registro em seus cadernos.

(c) Terceira sessão

A terceira sessão das Oficinas Pedagógicas III denominada Metodologias e estratégias, foi sistematizada conforme o quadro 20 a seguir:

Quadro 20 - 3ª Sessão - Oficina Pedagógica III

3ª sessão: Oficina Pedagógica III Metodologias e estratégias	19/11/18 a 23/11/18	Reconhecer as necessidades da turma e organizar as metodologias e estratégias que possibilitam um trabalho docente colaborativo.
---	---------------------------	--

Fonte: Autora (2019)

A terceira sessão das Oficinas Pedagógicas, foi aplicada com as professoras (PSC AI 04 05), bem como o auxílio das professoras do AEE parceiras neste processo.

Nesta semana, foram implementadas as oficinas com as professoras do segundo ano do ensino fundamental e duas professoras dos anos finais; nestas sessões foram atendidas individualmente devido os horários disponíveis para este trabalho. Percebemos que quanto mais se aproxima o final do ano letivo, estas ações de sessões ficam mais complicadas, pois as turmas tem várias atividades extraclasse.

No decorrer do planejamento colaborativo com as professoras dos anos iniciais, foi necessário realizar depois para sistematizar tantos os atendimentos do AEE, os planejamentos realizados antecipadamente que demanda de tempo e também das adaptações, junto a dinâmica da pesquisa-ação.

Durante o planejamento ocorreu em dois momentos, pois na primeira sessão organizamos o que seria trabalhado e, no outro encontro, após vários contratempos reorganizamos e planejamos colaborativamente. Ficou definido que as planejadas seriam duas e mais uma para o próximo ano letivo; as professoras dos segundos anos aplicaram suas aulas durante a semana seguinte devido os contratempos que surgiram.

A primeira sessão oportunizou planejar atividades para trabalhar o conceito de números ordinais e retomada de conceitos já trabalhados; assim a professora veio munida de seu planejamento, bem como, muitos livros de historinhas, dentre os quais foi escolhido o livro "O aniversário da vaca mimosa" como tema desencadeador do conteúdo a ser estudado. Foi pensado a contação da história, depois a dramatização, confecção de fantoches, alfabeto móvel e jogos.

Posteriormente, pensamos em utilizar como jogo lúdico "Acerte o rabo da vaca"; em seguida as atividades foram pensadas em classificar os animais e posteriormente, construir com os alunos um painel classificando zona rural e zona urbana.

Nesta sessão de trabalho docente colaborativo, a professora trouxe vários livros e o escolhido foi a história dos "Três Porquinhos" como tema desencadeador para trabalhar o conceito de família e moradia. Nas manchas da vaca, colocar sílabas para os alunos em grupos formarem palavras e uma frase a respeito do tema abordado. E, finalizando as atividades, foi entregue para os alunos pedaços da historinha para que eles organizassem uma releitura e construíssem um livro.

Durante estas reuniões de planejamento, a professora PSC AI (04) solicitou ajuda às professoras especializadas para auxiliá-la com o aluno que receberia no

ano seguinte. Sugeriu, então, que fosse realizada pelas professoras a leitura deleite nas turmas que seriam delas no próximo ano letivo e, assim, conversei junto a equipe gestora a possibilidade das professoras que receberiam alunos incluídos (autistas) pudessem trabalhar as questões que envolvem previsibilidade e que auxiliariam estes alunos na antecipação e compreensão do que estava por vir. Assim foi prontamente ofertada a possibilidade pela equipe gestora e, em comum acordo, as professoras dos anos foram trocando de salas para fazer a leitura deleite e ir se apresentando aos alunos que seriam delas no ano seguinte, auxiliando assim para o novo ano letivo e organização destes alunos.

Foi uma semana atípica, não sendo possível contemplar as professoras dos anos finais devido as atividades extraclases que surgiram como demanda e, assim, a sessão seguinte foi para contemplar os professores dos anos finais.

(d) Quarta sessão

Conforme o quadro 21, a quarta sessão foi denominada Flexibilização curricular que foi desenvolvida durante os dias 26 à 30 de novembro de dois mil e dezoito.

Quadro 21 - 4ª Sessão - Oficina Pedagógica IV

4ª sessão: Oficina Pedagógica IV Flexibilização curricular	26/11/18 a 30/11/18	Planejar aulas em colaboração. Estabelecer objetivos comuns. Implementar estratégias e recursos que oportunizem a acessibilidade pedagógica por meio da flexibilização curricular.
---	---------------------------	--

Fonte: Autora (2019)

A quarta sessão envolveu as seguintes professoras (PSC AI 03 e 04; PSC AF 07 e 08), bem como as duas professoras especializadas. Estes planejamentos foram realizados no turno da tarde.

Na segunda feira, foi realizado o planejamento com a professora (PSC AF 07) e terça-feira foram atendidas as professoras dos anos iniciais (PSC AI 03 e 04) nas aulas especializadas e, posteriormente, a professora (PSC AF 08). Toda a sistematização foi planejada pelas professoras regentes de acordo com a escolha prévia dos conteúdos e atividades a serem trabalhados em colaboração.

Para contemplar os anos finais foi pensado uma gincana que contemplaria os conceitos que seriam revisados pela professora. Então foi definido que a atividade da gincana seria desencadeada através da música "Vagalumes" do *Pollo* e, posteriormente, foi distribuída a letra música para fazer a leitura silenciosa, após o segundo desafio foi entregue para que os alunos reorganizassem a estrofe da música; o outro desafio foi para encontrarem na música preposições, e no quarto desafio copiar os verbos da estrofe e classificá-los quanto sua terminação e finalizando o desafio deveriam passar para o futuro o último verso da 6ª estrofe da música. Foram planejadas mais aulas, mas não foram viáveis de aplicar em decorrência do final do ano letivo e das atividades extras-classe.

Com a professora (PS AF 07) sistematizamos as aulas de história da seguinte maneira: a professora solicitou trabalhar o conteúdo sobre Período Regencial, após a professora explicar o conceito principal do conteúdo a ser desenvolvido. Ela explicou que gostaria de iniciar com um vídeo que ela tinha pesquisado sobre o tema e posteriormente sugeri a apresentação dos mapa do Brasil para que os alunos identificassem as regiões onde aconteceram estes conflitos, posteriormente, pensamos em disponibilizar aos alunos várias figuras que contemplassem cada conflito e decidimos que a turma seria separada em grupos que representasse cada conflito e que organizariam pequenos cartazes que contemplassem data, causa e feitos dos conflitos estudados.

Esta primeira ação foi pensada e organizada para ser trabalhada na biblioteca da escola onde havia uma televisão para passar o vídeo. Em seguida, sistematizamos a aula seguinte, onde seria realizada na sala de aula dos alunos e assim eles teriam um tempo para finalizar seus cartazes e apresentar para o grande grupo; posteriormente a isso, foi solicitado que os grupos construíssem uma linha do tempo que representassem as datas e deste período e suas guerras.

6ª Reflexão-ação: sala de aula (PSC AF 07)

As reflexões realizadas no dia vinte e nove de novembro dando continuidade a aula anterior, a professora fez uma retomada sobre os conceitos abordados anteriormente e solicitou aos alunos que se organizassem em seus grupos para finalizar e ajustar seus cartazes para apresentar ao grande grupo. Posteriormente, cada grupo foi fazendo sua apresentação utilizando os cartazes e o mapa do Brasil

para auxiliar os demais na localização dos conflitos que ocorreram no Período Regencial. Em seguida, após as apresentações, os grupos foram convidados um a um para organizar uma linha do tempo e colar seus cartazes contendo as informações estudadas. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018).

7ª Reflexão-ação: sala de aula (PSC AF 07)

A atividade planejada de língua portuguesa foi uma gincana a partir da música “Vagalume”. Quando entrei na aula para observar, a professora me convidou a participar e ajudar a ligar a música; neste dia o computador e autôfalantes não funcionaram, então propus aos alunos se eles conheciam a música e se, com a letra que havia sido entregue pelas cuidadoras, eles se disponibilizavam a cantar. Então, para nossa surpresa e alegria um coral muito alegre entoou a música com maestria.

Após, foram encaminhados os desafios para que a turma ao longo da aula fosse cumprindo. Neste dia os alunos já haviam trabalhado com a professora e apresentado em outras aulas; assim, os assuntos abordados na gincana proposta foi para fixar e auxiliar estes na compreensão e tirar dúvidas e, assim, percebi que foi um momento nos anos finais muito positivo de colaboração e participação de todos envolvidos. Ao final da aula os alunos avaliaram o trabalho e solicitaram a presença, novamente, da parceria entre as professoras do AEE e sala comum. A outra aula aplicada não foi possível aplicar devido as questões particulares das professoras envolvidas (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018).

8ª Reflexão-ação: sala de aula (PSC AF 07)

A aula planejada pelas professoras especializadas e professora da sala comum anos finais foi de História e aplicada em duas aulas durante a semana. O assunto abordado foi Período Regencial - causa e guerras. Na primeira aula foi passado o vídeo sobre o período e os conflitos; posteriormente, a professora da sala de aula trouxe um breve relato sobre o assunto e em seguida organizou os alunos em grupos de acordo com cada conflito, distribuindo as imagens para que os grupos sistematizassem a data, local, causa e consequências. Posteriormente foi explicado

que em outra aula seria feito pelos grupos a apresentação e organização de uma linha do tempo deste período. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018).

9ª Reflexão-ação: sala de aula (PSC AI 03 e 04)

Essa sessão colaborativa foi realizada com as professoras do segundo ano que em conjunto aplicaram as atividades e, assim, foi possível observar o quanto elas conseguem ser parceiras de trabalho e colaboração. Nesta aula as professoras possuem uma sincronia de trabalho muito interessante, pois elas vêm desde o início do ano letivo trabalhando em parceria e planejando em conjunto.

Durante a semana, foi realizada a contação de história nas turmas que viriam para estas professoras no próximo ano letivo e, assim, percebemos o quanto nesta oportunidade os alunos e futuros professores se conheceram e puderam iniciar a construção de vínculos, desencadeando a oportunidade de realizar um planejamento para o ano letivo seguinte.

Apesar de ser uma semana atípica por se tratar de final de ano letivo, muitas atividades pensadas colaborativamente não foram possíveis de aplicar devido ao tempo, mas em outros aspectos podemos observar que a participação e engajamento das professoras participantes tem sido efetivamente proveitosa e percebemos que muitas conversas surtiram novas estratégias que contemplassem posteriores ações no próximo ano letivo. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018).

(e) Quinta sessão

O quadro 22, a sessão 5 foi denominada Trabalho Docente Colaborativo que foi desenvolvida no dia 8 de dezembro de dois mil e dezoito.

Quadro 22 - 5ª Sessão - Oficina Pedagógica V

5ª sessão: Oficina Pedagógica V Trabalho Docente Colaborativo	28/12/18	Identificar os desafios e barreiras encontradas para implementação dos planos de aula acessíveis em sala de aula.
--	----------	---

Fonte: Autora, 2019.

A quinta sessão foi o dia vinte e oito de dezembro do corrente ano realizada no último dia letivo do ano de dois mil e dezoito, um momento para aplicar o

segundo questionário semiestruturado (Q2) com intuito de coletar dados entre as professoras participantes, quais suas impressões sobre o trabalho desenvolvido até o momento e como elas estavam entendendo os elementos que compunham o trabalho docente colaborativo.

Para viabilização deste trabalho docente colaborativo, os profissionais envolvidos precisam analisar quais barreiras são impeditivos neste processo e quais operacionalizações deveriam ser pensadas para sanar as demandas que emergiram. Estabelecer uma rotina de trabalho docente colaborativo não é nada fácil, pois a demanda de ações e procedimentos que envolvem muita organização e persistência.

Após a aplicação do questionário, percebemos o quanto algumas professoras gostaram da proposta e o quanto se faz necessário caminhar para que este modelo de serviço se efetive na escola. Os caminhos que devemos percorrer são longos, mas percebe-se que existem um grande potencial nesta escola para se efetivar este trabalho colaborativo. Isto pressupõe uma nova reorganização de horários e, principalmente, engajamento da equipe gestora para planejar ações que venham fortalecer uma cultura colaborativa. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2018).

(f) Sexta sessão

Conforme o quadro 23, a sessão 6 foi denominada Avaliação diferenciada que foi desenvolvida durante os dias 25 de fevereiro à 1º de março de dois mil e dezenove.

Quadro 23 - 6ª Sessão - Oficina Pedagógica VI

6ª sessão: Oficina Pedagógica VI Avaliação diferenciada	25/02/19 a 01/03/19	Implementar planejamentos de aulas através do trabalho docente colaborativo entre o AEE e a sala comum, em salas de aula comum.
--	---------------------------	---

Fonte: Autora, 2019.

A retomada do ano letivo de dois e dezenove foi repleta de mudanças que não oportunizaram dar continuidade às sessões de trabalho colaborativo, surgiram demandas diferentes e mudanças na estrutura da gestão escolar; a supervisora precisou afastar-se do cargo por determinação da secretaria de educação.

Neste início de ano letivo as professoras participantes da pesquisa receberam, nos anos iniciais, estagiárias do Curso Normal, as quais necessitavam de sua permanência constante em sala de aula e assim as impossibilitavam de reunirem-se com o AEE; uma das professoras dos anos finais aposentou-se e as uma das professoras dos anos finais não dispunha de hora-atividade para nos reunirmos e, a outra, estava com problemas de saúde na família, necessitando-se afastar por alguns dias. Assim, durante esta retomada os problemas do dia a dia de uma escola emergiram com muitos “não”, mas que nos fizeram pensar em retomar somente os planejamentos que já haviam sido sistematizados na sessão 4 das oficinas pedagógicas e reorganizar os dados coletados. Tais momentos de impossibilidade também permitiram planejar a última roda de formação que possibilitasse reunir as professoras participantes para estudar o conceito de trabalho docente colaborativo e dar um *feedback* sobre os dados coletados.

10ª Reflexão-ação: sala de aula (PSC AI 03 e 04)

As professoras (PSC AI 03 e 04) retomaram os planejamentos realizados no final do ano letivo de 2018 durante a primeira semana do mês de março de 2019. As atividades planejadas para a retomada das aulas foram trabalhadas através de uma história de leite "Os três porquinhos" que, após contada pela professora, os alunos ganharam máscaras para encenar as partes da história recontando o que ouviram.

Durante esta atividade as professoras das turmas do segundo ano trabalharam objetivos que contemplaram a oralidade, a expressividade e a organização do pensamento, utilizando-se destas estratégias iniciais para ir conhecendo seus novos alunos e fazer suas observações com relação aos conhecimentos e aprendizagens (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019).

*** **

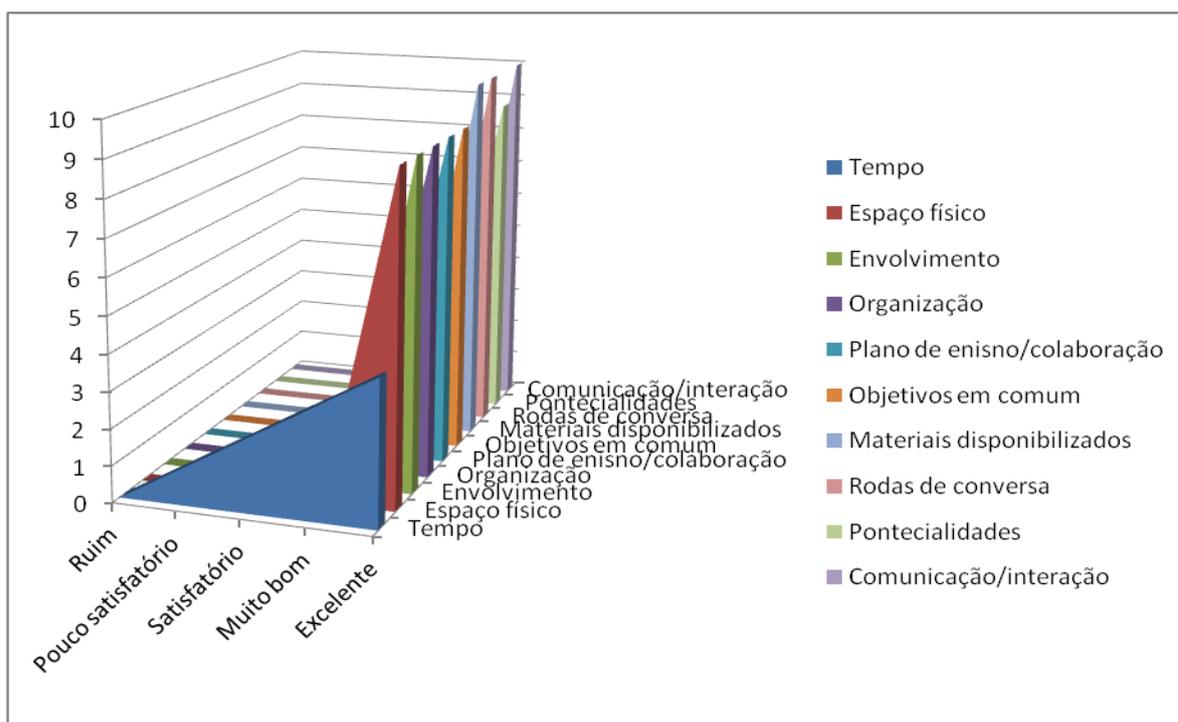
Concluindo estas análises quanto ao desenvolvimento das Oficinas Pedagógicas, para além do que já foi refletido até o momento, saliento que, mesmo que as oficinas pedagógicas tenham sido organizadas de acordo com os horários disponíveis dos professores na escola, ou seja, nos momentos da hora atividade ou nos intervalos das aulas especializadas (artes ou educação física), a questão do “tempo” para planejamento conjunto fica comprometido, sendo este ainda uma

barreira que dificulta este processo de trabalho coletivo, pois nem sempre é suficiente. Porém, é importante destacar que, mesmo tendo desenvolvido o TDC nestas condições adversas, a avaliação é a de que o mesmo é importante e oportunizou muitos aprendizados e reflexões na prática docente.

4.3.2 Elementos do TDC (trabalho docente colaborativo): acessibilidade pedagógica

Para apresentação desta categoria do TDC serão expostos os dados coletados durante o segundo questionário (Q2); a seguir demonstramos, por meio de um gráfico 3 geral, os elementos que compõem o TDC.

Gráfico 3 - Elementos do trabalho colaborativo

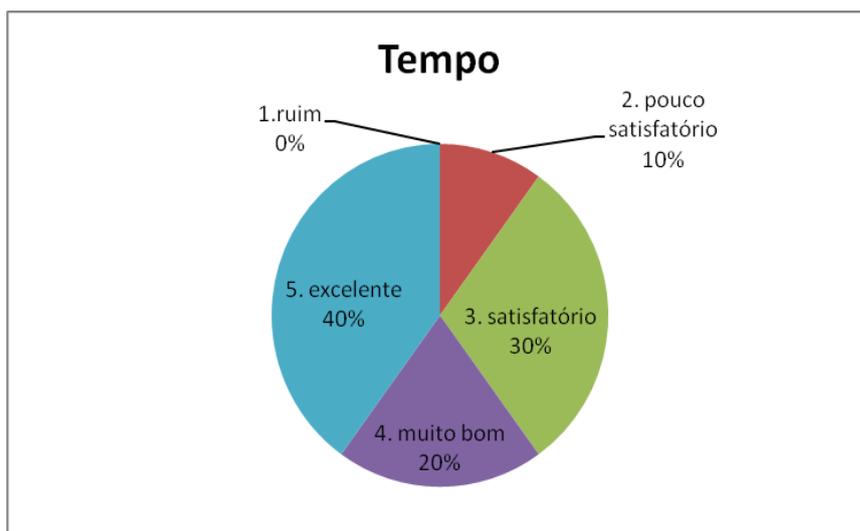


Fonte: Autora (2019)

Pela avaliação geral dos elementos do trabalho docente colaborativo, foi evidenciada **plena satisfação** das participantes com relação a pesquisa-ação. Foi possível perceber que a troca de experiências entre pesquisadora e participantes foi essencial para uma avaliação positiva mediante a realização das rodas de formação e oficinas pedagógicas, ambas realizadas com intuito de contemplar os professores participantes com troca de experiências, construção e reconstrução de saberes, viabilizando valorização das práticas pedagógicas.

O primeiro elemento questionado no gráfico 4, foi o **tempo** (suficiente) para o planejamento conjunto. Percebemos que nos relatos das professoras participantes o tempo destino no espaço escolar é o ponto crucial para um planejamento adequado e colaborativo.

Gráfico 4 – Tempo (suficiente) para o planejamento conjunto



Fonte: Autora (2019)

A avaliação relacionada ao **tempo** foi avaliada pelas dez (10) professoras participantes da seguinte maneira: duas (02) professoras acharam pouco satisfatório; três (03) professoras, satisfatório; duas (02) professoras consideraram muito bom; e quatro (04) professoras avaliaram que foi excelente.

Tais análises podem ser exemplificadas com as falas a seguir, a partir de algumas respostas:

Foi suficiente, mas acredito que quanto mais tempo melhor o envolvimento e desenvolvimento do conceito de trabalho colaborativo, assim vai se construindo essa concepção na prática. (PSE AEE 09)

Seria necessário a realização de reuniões conjuntas para fazer o planejamento. (PSC AI 03)

Assim, podemos considerar que o **tempo** é um fator importante para implementação satisfatória/efetiva do trabalho docente colaborativo, pois este elemento oportuniza o trabalho conjunto; para que isto aconteça, necessita-se de espaço adequado e tempo suficiente para planejar.

As professoras que consideraram excelente ou muito bom consideraram que: Foi otimizado pela excelente mediação, mas poderia ter mais tempo. (PSE AEE 10)
 Sim foi suficiente, para que se pudesse conversar sobre a turma e em especial o aluno incluso. (PSC AI 02)
 Gostaria de continuar no próximo ano. (PSC AI 01)

Foi muito importante, pois a troca de experiência faz a diferença e o trabalho em conjunto torna-se mais eficaz. (PSC AI 04)

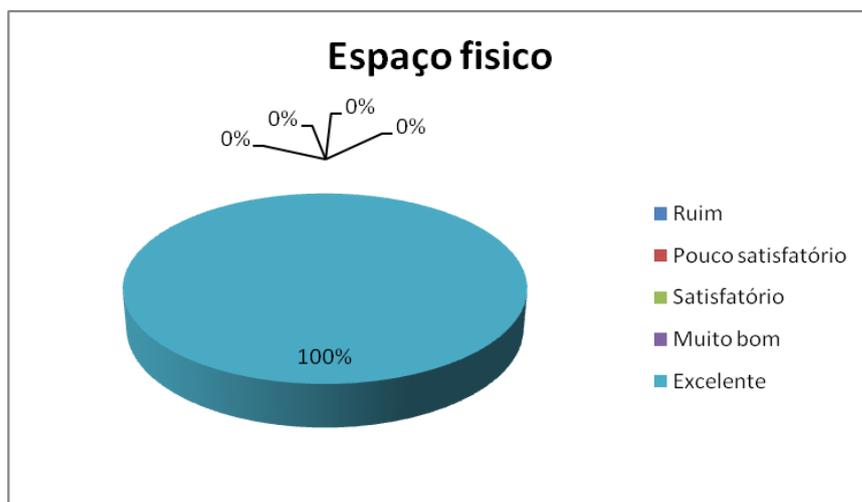
Sim. (PSC AI 05)

Tais falas evidenciam que as questões relacionadas ao tempo não foram adequadas para algumas professoras, pois o tempo utilizado para planejamento foi o relativo aos intervalos das aulas especializadas ou na hora atividade das professoras dos anos finais.

Percebemos que, para planejar, é necessário tempo, pois conforme aponta Campos, planejar "[...] é a previsão metódica de uma ação a ser desencadeada e a racionalização dos meios para atingir os fins" (2011, p. 115). Considerando esta perspectiva do autor, planejar exige critérios e esta ação precisa ser desenvolvida com tempo para reflexão por parte do professor da sala de aula.

O segundo questionamento referiu-se ao **espaço físico** adequado para o trabalho colaborativo é apresentado no gráfico 5 a seguir:.

Gráfico 5 - Espaço físico



Fonte: Autora (2019)

Ao analisar as respostas das (10) dez professoras sobre o espaço físico para a aplicação das oficinas pedagógicas - sala de recursos - todas consideraram excelente o local das oficinas colaborativas.

Em alguns comentários realizados pelas participantes, podemos observar que:

A escola contempla um espaço físico adequado para o trabalho. (PSC AI 05)

Os espaços físicos são bem agradáveis e possibilitam essa organização. (PSE AEE 09)

Muito bom. Os alunos foram para a biblioteca, pois tinha um vídeo. Eles adoram quando a aula é movimentada. (PSC AF 08)

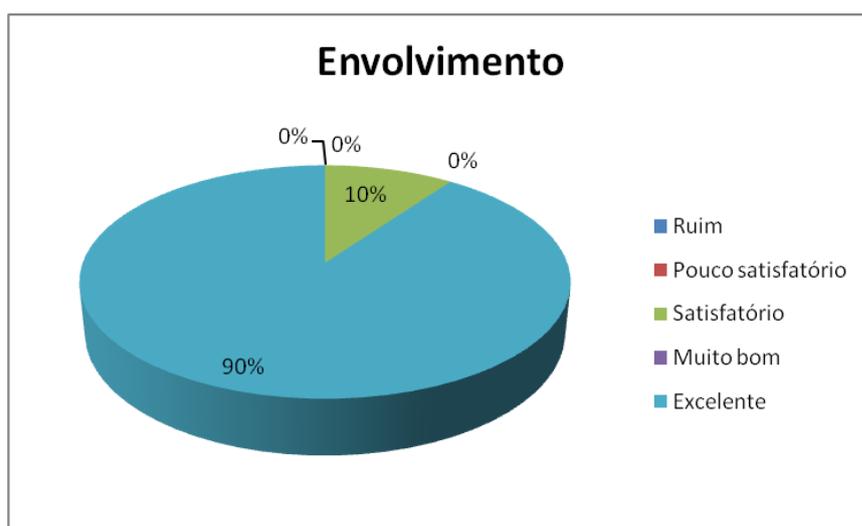
Desde o planejamento até a execução foi ótimo e em conjunto. (PSC AI 04)

O espaço físico foi excelente, pois permitiu o movimento e que se pudesse transitar ao desenvolveras propostas se atrapalho. (PSC AI 02)

As professoras foram recebidas na sala de recursos multifuncional em horários que foram adequados às necessidades das oficinas pedagógicas sem prejudicar os atendimentos especializados e os momentos de elaboração e adaptação de materiais, bem como, respeitando os horários disponíveis das professoras da sala comum dos anos iniciais que possuem horários vagos referentes as aulas especializadas de (educação física ou artes) e as professoras dos anos finais têm hora atividade; nestes momentos é que foram planejados e sistematizados os momentos das oficinas pedagógicas, ajustando-se a dinâmica da realidade escolar.

No seguinte questionamento, conforme o gráfico 6 referiu-se ao **envolvimento** dos profissionais especializados e professores de área no planejamento em conjunto, pontuou-se as relações interpessoais dos envolvidos na pesquisa-ação.

Gráfico 6 – Envolvimento dos profissionais especializados e não especializados no trabalho colaborativo



Fonte: Autora (2019)

De acordo com as dez (10) participantes, nove (9) relataram que foi excelente o envolvimento e uma (1) professora considerou satisfatório pela seguinte questão:

Alguns realmente compreendem a proposta e assumiram praticas colaborativas nas suas ações e discursos."(PSE AEE 09).

A professora com o posicionamento explicitado anteriormente é professora especializada; considera que algumas professores ainda não compreenderam a proposta das práticas colaborativas e que estas necessitam de um tempo maior para a compreensão e, também, para sistematização desta proposta, pois trabalhar em colaboração requer alguns princípios.

Segundo Hargreaves (1999), as relações interpessoais entre professores podem ocorrer em quatro perspectivas diferentes: individualismo, colaboração, colegiabilidade artificial e balcanização. Essas perspectivas têm razões históricas e também podem estar relacionadas ao ambiente escolar. O autor ainda aponta que fatores psicológicos, tais como, insegurança, sentimento de inferioridade e necessidade de autoproteção, podem desencadear o isolamento do professor.

As demais professoras que comentaram o questionamento consideraram este elemento que contempla o envolvimento com os seguintes comentários:

São participativos e motivadores. (PSC AI 05)

Foram construídas e desenvolvidas com coerência e criatividade, disponibilizando materiais e ações. (PSC AI 04)

Houve envolvimento de todos os professores que se sentiram engajados e motivados. (PSE AEE 10)

Acredito que houve um bom envolvimento dos professores. (PSC AI 01)

Percebeu-se um ótimo envolvimento de ambos os lados, pois foi possível as crianças também se sentiram envolvidas nas propostas. (PSC AI 02)

As respostas evidenciam que o envolvimento possibilita o engajamento e motivação dos professores para desenvolver ações em conjunto. Para Gately e Gately (2001), para que ocorra a colaboração, os profissionais envolvidos deverão estabelecer alguns elementos que compõem os objetivos comuns, divisão de responsabilidades e avaliação de ensino. Nesse sentido, a importância para atuação colaborativa está no tempo de planejamento, no desenvolvimento e na avaliação. (MENDES, 2010).

Entendemos que dividir as responsabilidades oportuniza mais confiança entre os professores e, quando estes se sentem acolhidos e envolvidos, suas práticas pedagógicas tornam-se mais fortalecidas e acertadas.

Quanto ao quarto questionamento apresentado no gráfico 7 referiu-se a **organização** da metodologia: desenvolvimento de estratégias pedagógicas construídas de forma colaborativa, tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 7 – Organização metodológica colaborativa



Fonte: Autora (2019)

De acordo com o gráfico, podemos observar que a totalidade das professoras participantes considerou 90% como excelente e 10% considerou muito bom.

As mudanças organizacionais, que requerem muito tempo e muito esforço para serem levadas a cabo, dificilmente se pode dizer que são fruto de uma moda passageira...E passar de uma organização individualista ou competitiva a uma organização colaborativa supõe a realização de mudanças organizacionais muito importantes que levam muito tempo e requerem muito esforço por parte dos professores, ou do agrupamento de escolas que as queiram levar à cabo. (RODRIGUES 2012, p. 53 -54)

Em alguns comentários podemos observar que:

A proximidade com os colegas e o planeamento em parceria possibilita o comprometimento dos professores. (PSE AEE 09)

Acredito nessa proposta pois uns colaborando com os outros valoriza e amplia nosso trabalho. (PSC AI 04)

Favorável ao diálogo, trocas extremamente significativas a evolução de todos. (PSE AEE 10)

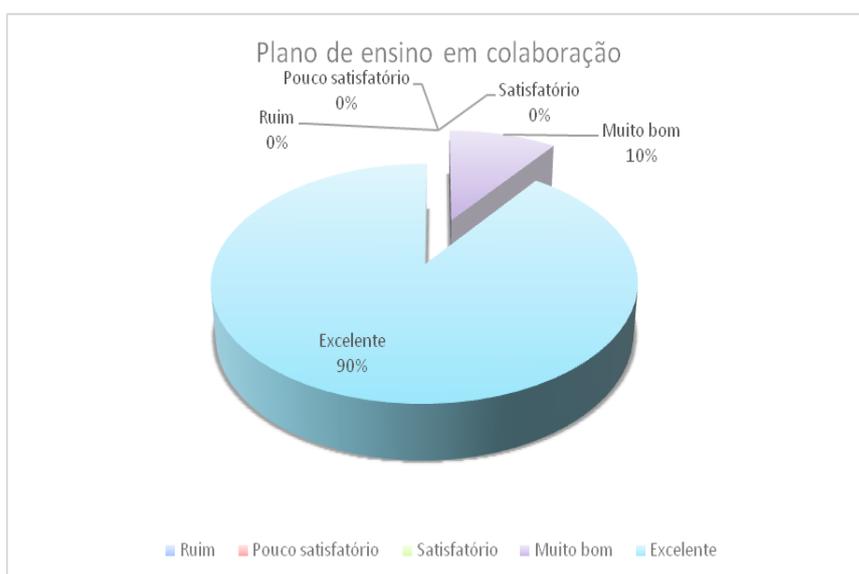
Amei a pirâmide alimentar e continuarei usando. (PSC AI 01)

A metodologia foi construída de forma colaborativa, pois envolveu a todos dentro de suas necessidades individuais, foram lúdicas, criativas. (PSC AI 02)

Percebo nos comentários feitos pelas professoras que o elemento que se refere à organização da metodologia valorizou e possibilitou a ampliação de parcerias e interações entre as professoras, pois percebemos que o envolvimento, como também mencionado pelas professoras, foi significativo em relação a aprendizagem dos seus alunos.

O seguinte questionamento apresentado através do gráfico 8 referiu-se à construção do plano de ensino em colaboração.

Gráfico 8 – Construção do Plano de ensino em colaboração



Fonte: Autora (2019)

Conforme os dados acima apresentados, as professoras participantes demonstraram em suas avaliações que o plano de ensino colaborativo foi totalmente benéfico para a proposta trabalhada nas Oficinas Pedagógicas Colaborativas, como apontado nas considerações das professoras:

O plano foi organizado em conjunto para que fossem colocados os objetivos e estratégias que envolvessem a todos. (PSC AI 02)

O plano realizado foi excelente, pois contemplou toda a turma. (PSC AI 01)

Ficou claro, objetivo e muito mais fácil de realizar o trabalho. (PSE AEE 10)

Excelente. (PSC AF 08)

Essa alternativa amplia o processo inclusivo quando pensa em todos, além de melhorar o processo de ensino aprendizagem. (PSE AEE 09)

Diante do desafio colocado para as professoras participantes da pesquisa, foi possível perceber que trabalhar em colaboração oportunizou o envolvimento, colaboração, apoio, organização do planejamento e empatia para execução da

proposta. Demonstram a importância do planejamento conjunto para seu trabalho e consideraram que é importante para todos os envolvidos.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) afirmam que:

"[...] a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham a cesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao *currículum*." (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 76)

O educador especial tem a função, dentre outras, de desenvolver a aprendizagem cognitiva, psicomotora, contemplando estratégias de ensino que possibilitem metodologicamente os recursos e adaptação de materiais didáticos para serem utilizados pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

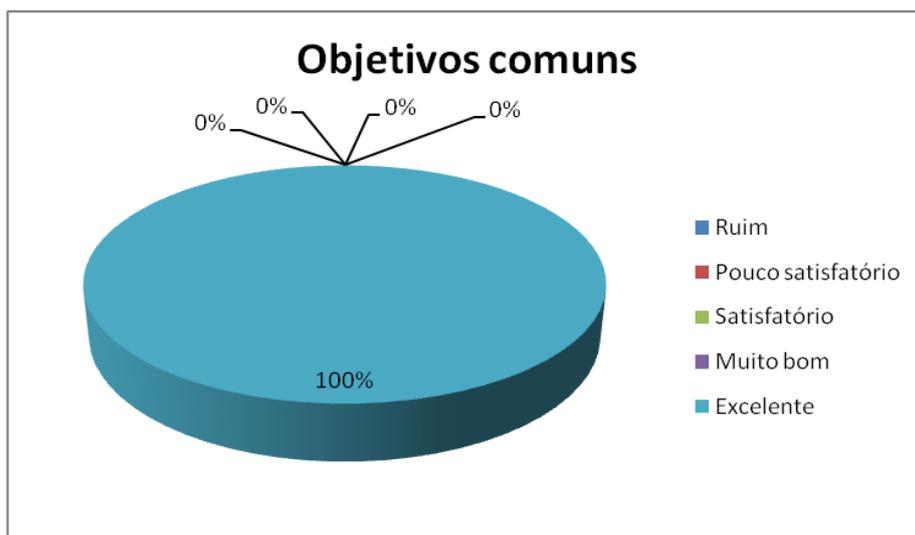
Segundo Orsati (2015),

Todas as aulas, lições e atividades escolares devem ser planejadas considerando as necessidades de todos os alunos. Isso significa que necessidades sensoriais, visuais ou auditivas, necessidades de movimento, de suporte individualizado, entre outras, devem ser levadas em conta para desenvolver um plano de ensino ou uma lição. (ORSATI, 2015, p. 97).

O modelo de trabalho colaborativo é uma ferramenta para todos; entende-se que o descompasso existente nas demandas pedagógicas entre o tempo escolar e o tempo dos sujeitos pode ser (re)pensado através das trocas de experiências, pois este modelo vai além do mero “trabalhar junto” mas trabalhar colaborativamente, ou seja, sem haver ensino paralelo, em um espaço de construção de saberes entre os professores da sala de aula e os professoras especializadas.

Adiante, no gráfico 9 trazemos o questionamento referente ao **estabelecimento de objetivos comuns** entre as professoras especializadas e os docentes de área.

Gráfico 9 - Objetivos comuns



Fonte: Autora (2019)

O gráfico representa que, na opinião das professoras, os objetivos comuns estabelecidos durante as oficinas pedagógicas foram plenamente favoráveis e importantes. Segundo algumas considerações realizadas pelas participantes, podemos observar o que elas pensam sobre o assunto:

Como tudo foi planejado em comum, foi debatido e os objetivos em comuns entre professores e os especializados foram ótimos, pois aconteceu uma conversa antes. (PSC AI 02)

Os objetivos foram alcançados. (PSC AI 01)

Houve colaboração, coesão o que favoreceu o trabalho e avanço dos alunos. (PSE AEE 10)

Quando trabalhamos juntos é possível perceber que esses objetivos são traçados e cumpridos com maior responsabilidade e comprometimento. (PSE AEE 09)

Há uma interação de todos pelo que observo. (PSC AI 05)

Tais afirmações configuram que os objetivos em comum foram favoráveis ao trabalho colaborativo, pois envolveu responsabilidade, comprometimento, reflexão e coesão.

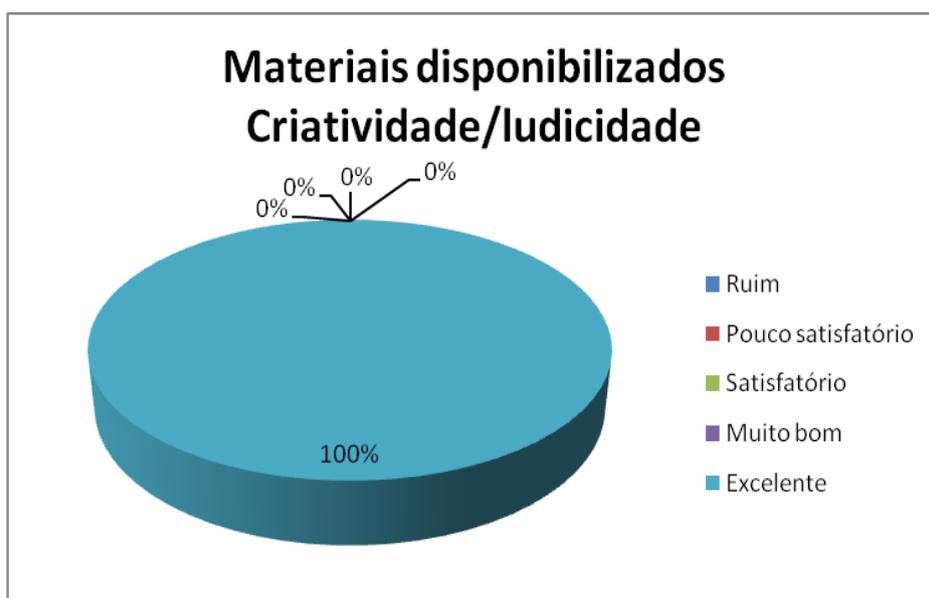
Segundo, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o trabalho docente colaborativo no que se refere aos objetivos comuns entre os profissionais do AEE e sala comum, requer que os professores especializados, dentro desta prática, redefinam seu papel, potencializando o aprendizado de maneira cooperativa sem o intuito de ensinar ou criticar os professores da sala comum.

Neste sentido, o serviço dos professores especializados não se dá somente no contraturno para os alunos público alvo da educação especial, mas como articulador que complementa e suplementa ações que auxiliem nos estudos.

O trabalho docente colaborativo consiste em estabelecer objetivos comuns de forma articulada, estratégias, procedimentos e ações de ensino concomitantes estabelecendo entre os professores tomadas de decisões, negociadas pelo coletivo.

O antepenúltimo questionamento é representado no gráfico 10 e fez referência sobre os **materiais disponibilizados** para construção do plano colaborativo.

Gráfico 10 - Materiais disponibilizados



Fonte: Autora (2019)

Considerando a avaliação realizada pelas participantes, percebemos que a totalidade destas considerou excelente os materiais disponibilizados. Neste item podemos perceber a importância dos materiais, no relato das professoras:

Quanto ao material foi de qualidade, chamando atenção de todos, o material, amplo de fácil manuseio, todos dos temas trabalhados, só ajudou no encantamento dos alunos. (PSC AI 02)

O material atendeu a todos os critérios. (PSC AI 01)

Há uma adequação em todos os objetivos. (PSC AI 05)

Foram objetivos bem elencados conforme a demanda do contexto. (PSE AEE 09)

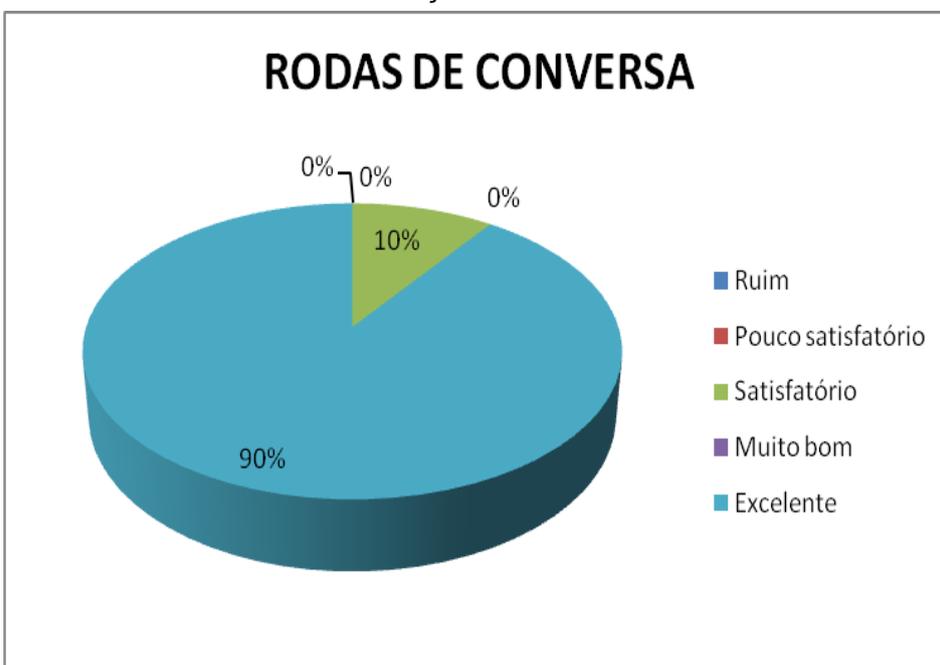
De acordo com as afirmações, as professoras consideraram que os materiais disponibilizados para contemplar o processo ensino-aprendizagem de todos, adaptados pelas professoras especializadas, foi excelente, pois cumpriu com o objetivo em todas as atividades propostas.

Os materiais pedagógicos são ferramentas que o professor utiliza durante a atividade didática para o aprimoramento das atividades e das aulas ministradas. Os recursos podem ser cartazes, vídeos, fotos, jogos pedagógicos, entre outros. Nesse contexto, os recursos e materiais de natureza pedagógica criados especificamente para auxiliar na aprendizagem, de quaisquer conteúdos, mobilizam o processo de ensino-aprendizagem como objetivo educacional.

A produção de materiais pedagógicos a fim de superar barreiras pedagógicas e promover a aprendizagem dos estudantes, na perspectiva da educação inclusiva, está relacionada ao planejamento em conjunto que potencializa o envolvimento, respeitando os conhecimentos dos envolvidos e potencializou construir estratégias de caráter pedagógico e lúdico que contemplou todos envolvidos de acordo com as características e finalidades do planejamento colaborativo.

O questionamento 8 abordou as **rodas de formação**, desenvolvidas com o objetivo de propiciar compreensão sobre trabalho colaborativo, avaliando a pertinência/importância da temática “O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva.” Conforme o gráfico 11 a seguir:

Gráfico 11 - Rodas de Formação



Fonte: Autora (2019)

No gráfico 12, consideramos que, dentre as dez (10) participantes, nove (9) consideraram que as rodas de formação foram excelentes e apenas uma (1) avaliou como muito bom.

As professoras realizaram as seguintes considerações:

É de extrema importância, pois se planejássemos de forma colaborativa entre ensino regular e AEE não precisaríamos adaptações. (PSE AEE 09)

Extremamente pertinente, e com certeza fez a diferença no trabalho realizado, qualificando o trabalho. (PSE AEE 10)

Creio que poderíamos ter maior tempo direcionado a esse tema. (PSC AI 06)

Acredito que tivemos um momento de conversa sobre o trabalho colaborativo. (PSC AI 01)

O trabalho foi ótimo no sentido de chamar e encantara todos, onde não se percebeu atividades e materiais diferentes para o aluno incluso, o qual participou encantado. (PSC AI 02)

Num grupo, os participantes se apoiam, buscando atingir os objetivos em comum e refletindo sobre suas ações e repensando ações, estratégias, estabelecendo relações e compartilhando conhecimentos.

As rodas são espaços para o trabalho coletivo na escola [...] A participação e as partilhas, prática coletiva de planejar e avaliar, e não só as atividades da comunidade escolar, mas também o próprio encaminhamento desses encontros, o que dá o caráter de continuidade de um para o outro, assim como permite processo de ir lidando, no decorrer do tempo, com situações variadas e, muitas vezes inesperadas, que o cotidiano apresenta. (WARSCHAUER, 2001, p. 175).

A implementação de um contexto colaborativo implica na estrutura pedagógica da escola e nas relações de poder, relações estas que já estão arraigadas a muitos anos neste espaço

Warschauer (2001) contribui com o sentido das relações de poder:

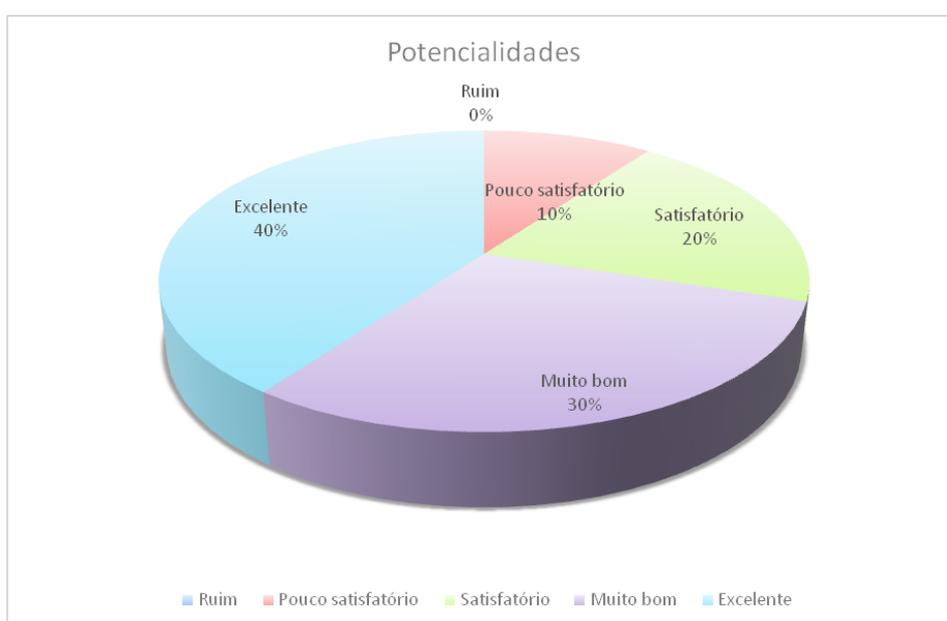
Da maneira que o eixo do poder vem sendo desviado do professor aos alunos, do mestre aos aprendentes [...] em termos de concepção de aprendizagem e de formação, em termos organizacionais um semelhante desvio ganha sentido, pois propicia que as responsabilidades também sejam repartidas na construção coletiva. Trata-se de reverter, também no nível institucional, o sujeito da ação, atribuindo poder aos diferentes atores que, em vez de executores de ações parcelares, pensam em termos estratégicos e globais, enquanto agem totalmente. (WARSCHAUER, 2001, p. 174 -175)

Portanto, um trabalho coletivo na escola requer que o poder seja delegado, de maneira que os professores envolvidos estejam preocupados em difundir o conhecimento e de forma colaborativa, pois implica em ajudar a si mesmos e compartilhar responsabilidades com todos envolvidos.

A questão de número nove referiu-se ao **atendimento das necessidades e potencialidades dos estudantes**. Este elemento do trabalho colaborativo é importante para a avaliação das estratégias elencadas nesta proposta.

No gráfico 12, apresentam-se as respostas das professoras para este quesito:

Gráfico 12 - Potencialidades



Fonte: Autora (2019)

Pelo gráfico, é possível compreender que as professoras estão engajadas na proposta. Nessa pesquisa, a professora pesquisadora, em conjunto com as colegas especializadas e professoras da sala comum, realizou o trabalho docente colaborativo que tinha como intuito reunir todas as profissionais nas oficinas pedagógicas, que foi entendido da seguinte forma pelas participantes:

Sim, com as propostas, eles avançam respeitando o tempo e a dificuldade de cada aluno. (PSC AI 05)

Foram atendidos todos os alunos, pois na medida que o planejamento visava a todos em suas especificações, podemos maximizar as suas aprendizagens. (PSE AEE 09)

Os alunos adoraram o trabalho. Participaram muito e fizeram conclusões. O trabalho foi ótimo. (PSC AF 08)

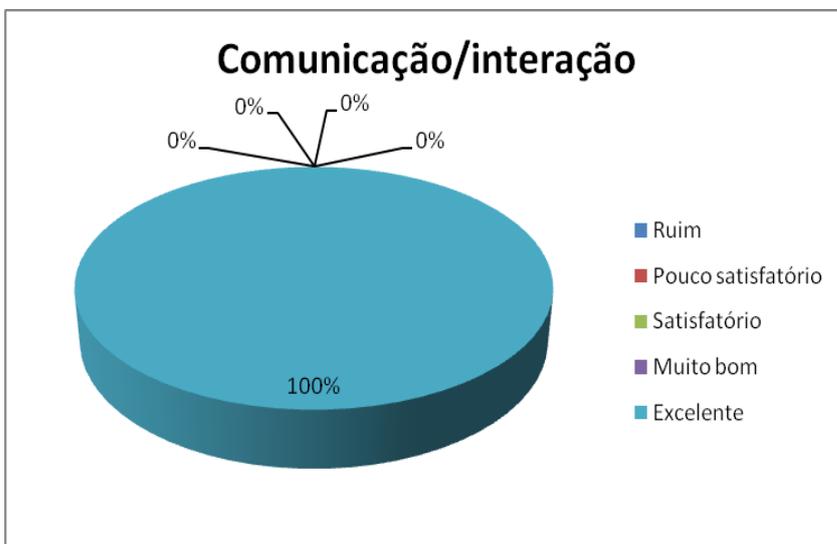
Ao analisarmos estas observações, podemos inferir que o planejamento em colaboração considerou a diversidade da sala comum e possibilitou as professoras perceberem que os aprendizados se dão em decorrência do tempo de cada um e que, a partir desse tempo, é possível considerar que os alunos aprendem e apreendem de maneiras distintas de acordo com suas potencialidades.

"[...] a asserção a um sistema de educação exigente, eficiente para todos [...] é o primeiro e principal veículo de mobilidade social precisa de ser fundamentada. Pela nossa parte, cremos que poucos seriam os sociólogos que arriscariam tal generalização; pelo contrário, a sociologia da educação ao longo das últimas décadas tem enfatizado o carácter reprodutor de desigualdades dos sistemas educativos." (MAGALHÃES, 2002, p. 50)

Compreendo, portanto, que o atendimento as necessidades e potencialidades dos alunos na perspectiva da colaboração remete a uma forma de trabalho em conjunto que busca pensar e construir estratégias para resolver, elaborar, planejar, desenvolver e solucionar a demanda existente compartilhando com os profissionais envolvidos. Este elemento requer dos professores conhecer os alunos e elaborar estratégias efetivas que contemplem as necessidades e potencialidades dos alunos.

O último questionamento, por fim, no gráfico 13 referiu-se à **comunicação/interação da pesquisadora**. De acordo com o gráfico abaixo, podemos considerar que:

Gráfico 13 – Avaliação da comunicação/interação da pesquisadora



Fonte: Autora (2019)

A avaliação das professoras participantes na pesquisa-ação quanto a este questionamento foi definida como totalmente favorável e em suas considerações puderam expressar sensações e entendimentos apresentados a seguir:

Comprometida, propondo atividades dentro dos conteúdos propostos. (PSC AI 05)
A metodologia de pesquisa proporcionou uma boa interação no contexto, além de demonstrar domínio dos assuntos abordados e por ser pertencente ao grupo e espaço da pesquisa. sabendo atuar de forma a favorecer as relações de forma colaborativa. (PSE AEE 09)

Ótima. Adoro fazer trabalho com a colega. (PSC AF 08)

Excelente, pois nos dá segurança no trabalho desenvolvido. (PSC AI 04)

Excelente, a pesquisadora possibilitou acolhimento, reflexão construção com diálogo, trocas e mediação. (PSE AEE 10)

A pesquisadora sempre esteve presente e interagindo com o trabalho, acompanhando o processo de aprendizagem. (PSC AI 06)

A pesquisadora mostrou muito interesse em nos envolver e conseguiu realizar um excelente trabalho. (PSC AI 01)

A comunicação dela foi clara, objetiva e afetuosa, todos gostaram. (PSC AI 02)

Como pesquisadora, percebo que as professoras buscaram o auxílio mais efetivo junto as professoras especializadas para trocar informações e experiências, dialogaram sobre trabalhos desenvolvidos e também junto a equipe diretiva estratégias que poderiam auxiliar no espaço da sala de aula, a fim de contemplar e efetivar ações na melhora do trabalho desenvolvido, mas em outro sentido algumas professoras confundiram o papel do trabalho docente colaborativo, compreendendo que as professoras do AEE assumiriam integralmente o ensino das criança com deficiências em sala de aula e que, enfim, poderiam dedicar-se aos demais alunos.

No entanto nos apoiamos nas reflexões de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) que diz:

E neste caso pode ocorrer que, ao entender como é a proposta de trabalho colaborativo, terão que mudar sua forma de ensinar, talvez possam querer mudar de ideia [...] A inclusão exige mudança nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, e nem sempre os professores estão dispostos a saírem de zona de conforto para ousar esses desafios. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 73-74).

É evidente que no cotidiano escolar existe um distanciamento entre os professores da sala comum e os especializados, porém o trabalho docente colaborativo como modelo contribui para uma mudança desta cultura. Entendemos

que as colegas participantes foram extremamente participativas e interessadas, mas que ainda existe um caminho a ser trilhado para consolidar conhecimentos e quebra de paradigmas quanto aos alunos com deficiências ou com dificuldades que são público da escola e não somente do AEE.

Concluí que, na perspectiva do trabalho docente colaborativo de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), quando se tenta impor uma forma de atuação pode-se afetar a paridade, e corre-se o risco de retirar a autonomia do parceiro, além de reforçar a ideia de que a responsabilidade pelo aluno do público-alvo da Educação Especial é exclusiva do professor de Educação especial.

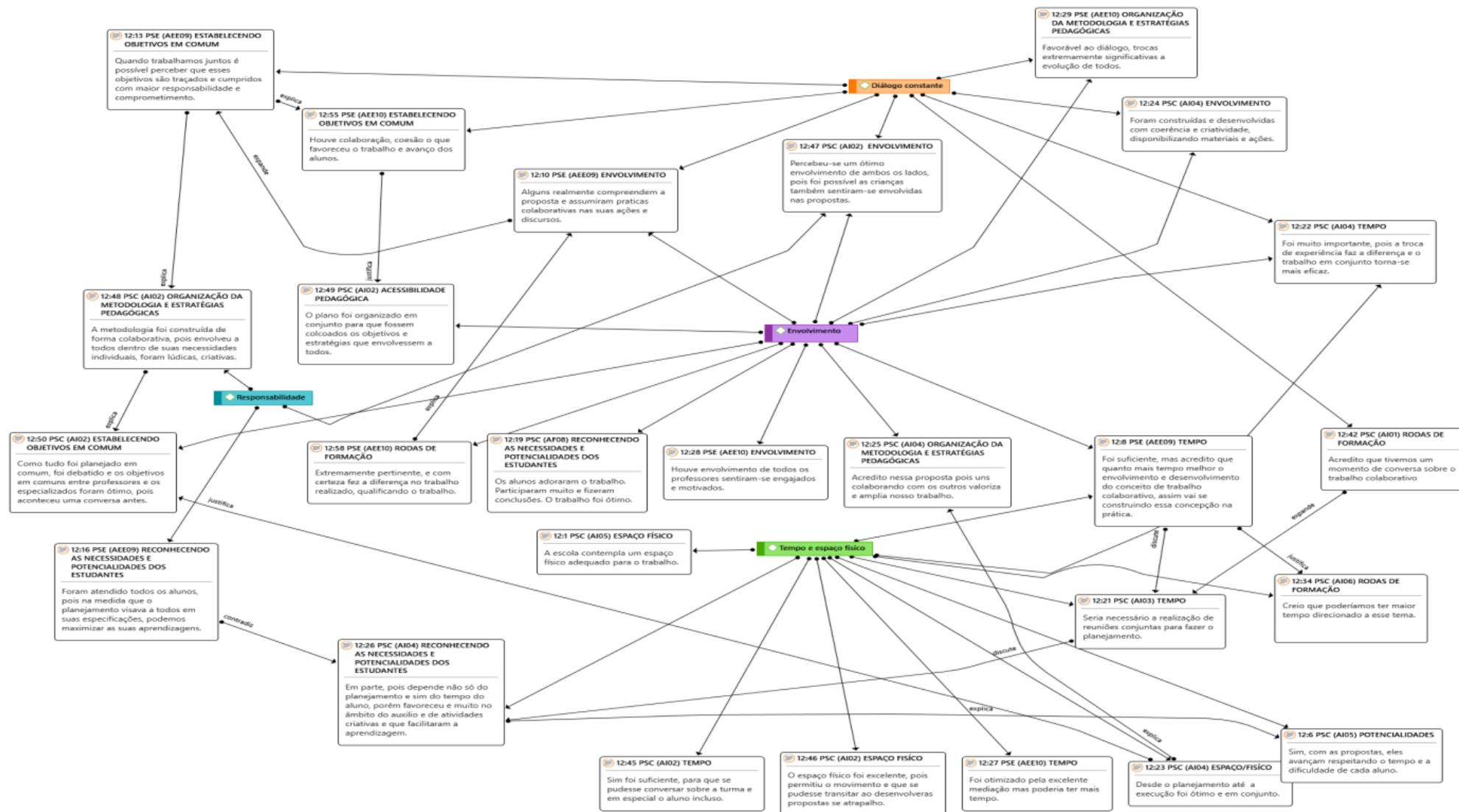
Os principais desafios que ainda são enfrentados para consolidar este modelo de trabalho são o tempo e espaço, organização da gestão que efetivamente possa oportunizar a implementação dos elementos que compõem o trabalho colaborativo. Percebemos que o trabalho docente colaborativo requer novos investimentos por parte da gestão, pois os professores possuem interesse e disponibilidade para realizar estas ações. Entendemos que toda mudança deve ser sutil e planejada adequadamente para que oportunize as mudanças necessárias.

Portanto, o modelo de trabalho docente colaborativo requer pessoas envolvidas na construção de novos saberes e práticas. Esta mudança poderá realmente ser inserida neste ambiente escolar se efetivamente houver interesse, mas se faz necessário um esforço muito grande por parte de todos envolvidos para que não se limite a uma simples intenção.

Na figura 11, foi sistematizada uma rede de algumas citações das professoras participantes organizadas no ATLAS TI 8, referentes aos elementos trabalhados.

As Oficinas Pedagógicas propuseram a discussão dos elementos que compõem o trabalho colaborativo: envolvimento, diálogo constante, responsabilidade, envolvimento, tempo e espaço físico, conforme expressamos a seguir:

Figura 11 - Elementos trabalhados nas Oficinas Pedagógicas Colaborativas



Fonte: Autora (2019), a partir do ATLAS TI 8.

Os professores participantes da pesquisa-ação puderam conhecer a proposta de trabalho a partir do roteiro para planejamento conjunto, participando da elaboração e idealização das ações para implementar na sala de aula, bem como, sugeriram necessidades de ajustes para situações do cotidiano da escola para as quais foi necessário trocas de horários ou outras demandas que refletiram nas ações das Oficinas Pedagógicas.

Conforme já relatado, é importante retomar aqui que no retorno do ano letivo de 2019 já estavam previstos novos planejamentos colaborativos que foram planejados e organizados no final do ano letivo de 2018 pelas professoras participantes; conseguimos aplicar estes planejamentos, mas neste ínterim a escola recebeu estagiárias do curso normal para os anos iniciais então, não foi possível dar continuidade com todas as professoras que participavam do projeto, que para esta pesquisadora ficou inviável de seguir trabalhando as sessões de planejamento colaborativo. E também, a professora do AEE foi para outra escola vindo uma nova colega que em suma conseguiu adaptar-se a dinâmica do trabalho desenvolvido e chegando para somar esforços e dividir o trabalho com dedicação, autonomia e segurança.

No início do ano letivo, a equipe gestora da escola ficou sem supervisora escolar, situação esta que afeta muito as questões pedagógicas da escola e os demais profissionais. Em suma, a demanda de trabalho ficou sobrecarregada e a cargo da diretora da escola, que acabou assumindo este papel e acumulando encargos. Neste semestre letivo pude observar quanto o cotidiano da gestão escolar demanda em termos de organização e sistematização.

No mês de abril corrente, a escola recebeu uma nova supervisora escolar, mas estabeleceu-se no cargo por apenas duas semanas e posteriormente saiu; assim, novamente a escola sofreu com a perda de uma profissional que cumpre um papel importantíssimo no espaço escolar em relação a questões pedagógicas.

Como é possível perceber, a escola da pesquisa-ação está em um ano atípico, tanto para os profissionais quanto para a equipe gestora, mas com muita força, comprometimento e coragem a escola vai se organizando para dar conta das lacunas e desafios que surgem destas. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, são realizadas várias tentativas para disponibilizar uma supervisora, mas ainda não foi efetivada e nem há previsão a respeito disto.

Contudo, é possível inferir, a partir da vivência realizada na pesquisa-ação, que o intuito de promover uma reflexão-ação do modelo de trabalho docente colaborativo entre a sala comum e o AEE foi efetivado; percebo que, em alguns aspectos, as professoras participantes conseguiram compartilhar responsabilidades, consolidar um diálogo mais aberto e estabelecer objetivos comuns a serem alcançados de acordo com suas necessidades em relação aos alunos na sala de aula.

A partir dos dados produzidos, pode-se ratificar que o trabalho docente colaborativo é constituído pelos componentes do ambiente escolar que são (ou necessitam estar) articulados, tais como, a equipe diretiva, professoras especializadas, professoras da sala comum, cuidadores e alunos.

A cultura colaborativa é um elemento que fortalece o ensino. Toda a prática tem que estar fundamentada numa vigilância permanente sobre: reflexão constante das potencialidades e limitações; melhorias no ensino; aprendizagens significativas; e fortalecimento e desenvolvimento profissional compartilhado.

Implementar, no espaço escolar, o desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica que garanta o acesso e a permanência com participação e qualidade de ensino, através de parceria entre os profissionais que atuam no AEE e os professores da sala comum, consiste em elaborar estratégias pedagógicas em que os professores planejam de forma articulada e executem procedimentos de ensino abrangendo a todos, os quais têm como ponto de partida as necessidades e potencialidades dos estudantes alunos público alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, porém, não reduzindo-se a estes.

4.3.3 Reflexões sobre o Trabalho Docente Colaborativo implementado na pesquisa-ação

Após a realização das rodas de formação e desenvolvimento das oficinas, percebi a escola mobilizou-se a reorganizar documentos pedagógicos, tal como o projeto político pedagógico que se encontra desatualizado; em uma reunião realizada para atualizar o PPP, surgiu o assunto por parte de uma professora que participou da pesquisa-ação, relatando o quanto foi importante o trabalho docente colaborativo e sugeriu que poderia ser implementado na escola como modelo de planejamento que auxiliará a todos.

Estas falas traduzem que o trabalho colaborativo pode ser um meio importante de colaboração à realidade da escola que pouco oportuniza espaços para planejamento conjunto, pois mesmo contemplado no PPP atual, estes espaços são limitados. Sabemos que a escola é um espaço com uma demanda grande relacionado a falta de pessoal, mas que o grupo de professores e a gestão dedicam-se ao máximo em cumprir com as normas e necessidades que surgem no cotidiano escolar; no entanto, a respeito disto, fica evidente que precisamos de um espaço de estudos que possa melhorar e contemplar as necessidades pedagógicas dos professores os quais, em muitos momentos, sentem-se sozinhos para resolver as demandas.

Durante as oficinas pedagógicas tentei consolidar os elementos que estão imbricados na implementação do trabalho colaborativo de forma sutil para que as professoras pudessem perceber tais elementos e a importância destes no modelo de trabalho sugerido.

No instrumento ofertado, os elementos foram organizados no questionário de avaliação (Q2) e, assim, elencados para investigar o entendimento das participantes em relação ao trabalho desenvolvido e sua importância na prática conforme a figura 13 a seguir:

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intencionalidade de colaborar à organização do planejamento das aulas e sistematizar a prática docente no paradigma educacional inclusivo, a fim de oportunizar planejamento de estratégias que venham contemplar as diversas formas de aprendizagem dos alunos, esta Dissertação de Mestrado em Ensino apresentou discussões de uma pesquisa-ação, cujo objetivo foi discutir e implementar processo de ensino-aprendizagem inclusivo, por meio do trabalho docente colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica.

A partir deste objetivo podemos concluir que a este trabalho veio elucidar o que há tempos vem sendo produzido no AEE desta escola, pois existe uma preocupação constante em aproximar os professores da sala comum para contribuir no planejamento, na criação de estratégia e acessibilidade pedagógica. As professoras do AEE possuem uma organização e sistematização das ações do setor que tem o intuito de contribuir nos recursos e estratégias na sala comum e nos atendimentos na sala de recursos.

A organização do setor do AEE na escola possui vários momentos, tais como planejamento, acessibilidade pedagógica, recursos acessíveis e uma boa articulação da equipe gestora da escola que dá este suporte as profissionais especializadas.

Conforme demonstrado, a implementação da pesquisa esteve de acordo com as quatro fases do processo de pesquisa-ação (DIONNE, 2007), nas quais ocorreram a aplicação e compilação dos dados coletados durante a pesquisa.

Um dos objetivos específicos da pesquisa-ação foi realizar formação pedagógica que colaborasse à primeira ação – diagnóstica - no espaço onde foi realizado o projeto de pesquisa. Os dados coletados evidenciaram a necessidade de trabalhar conceitos básicos com os participantes da pesquisa-ação, buscando a motivação, participação ativa e envolvimento das professoras participantes. A aplicação do questionário Q1 permitiu observar a necessidade de trabalhar os conceitos de forma efetiva e contextualizada com o cotidiano da escola.

Em relação a implementação da proposta de trabalho docente colaborativo entre as participantes, foi pontual a motivação e a participação e ficou evidente que o espaço escolar se tornou dinâmico com o decorrer da pesquisa-ação, com significativas reinvenções de posturas e práticas de acordo com a disponibilidade e necessidade de cada participantes.

Assim, esta proposta de implementação do trabalho docente colaborativo no contexto da escola pesquisada, localizada no município de Bagé, revelou a existência de um efetivo trabalho coletivo das professoras especializadas com as professoras das salas comuns.

Afirmo que as professoras não rejeitam a inclusão, só buscam apoios efetivos para sua concretude e assim através desta dissertação trago práticas baseadas em evidências relacionadas a partir do modelo trabalho docente colaborativo que auxilia no crescimento de todos os envolvidos.

Trabalho, este, que durante a semana, entre os atendimentos no contraturno, recebe o planejamento antecipado das professoras que tem em suas turmas matriculados alunos público-alvo do AEE, os quais demandam adaptações pedagógicas para sua permanência e participação em sala de aula comum; assim, os elementos de flexibilização (sejam recursos pedagógicos, sejam outros elementos do plano de ensino acessível) são adaptados de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos, para serem utilizados no momento pedagógico da sala de aula comum.

Tendo este trabalho como ponto de partida, foi sugerido no processo de qualificação desta dissertação, enquanto ainda projeto, que a pesquisadora dedicasse sua investigação ao modelo de trabalho docente colaborativo, pois percebiam-se possibilidades desta implementação nesta escola municipal.

A partir disto, o processo de construção da pesquisa-ação oportunizou redefinir conceitos e reorientar o foco da intervenção da pesquisa-ação, ocorrido com a implantação de Rodas de formação e as Oficinas Pedagógicas desenvolvidas.

Assim, a partir desse caminho traçado e a parceria com as professoras participantes e gestão escolar, foi possível o desenvolvimento deste estudo investigativo na realidade de atuação profissional desta pesquisadora, complexificando e qualificando a atuação de educadora especializada que já vinha sendo realizada, nesta escola, há mais de uma década.

O processo de construção desta investigação foi trabalhoso e desafiador, pois considerando o espaço escolar dinâmico e o trabalho já desenvolvido no AEE na referida escola, aliado a grande demanda de trabalho característica de um AEE em sala de recursos, foi necessário fazer uma readaptação dos atendimentos aos estudantes, replanejamento da oferta dos serviços mas, com disposição de todos os envolvidos, estes desafios transformaram-se em ações práticas e viáveis.

Percebi o quanto as professoras envolvidas se disponibilizaram e foram a parceiras deste trabalho, pois sem a disponibilidade das mesmas, esta pesquisa não teria atingido seu principal objetivo quanto à implementação de um trabalho docente colaborativo.

As discussões durante as Rodas de Formação oportunizaram a delimitação de ações e operacionalizações que contemplassem as necessidades destas professoras, pois percebemos que o que era evidenciado em suas falas girava em torno da necessidade de planejar em conjunto e ter um espaço na escola que oportunizasse, de fato, estas ações.

Durante o questionário semiestruturado, a questão com relação ao fator “tempo” foi claramente considerada o fator mais limitante e também considerado o mais importante pelas professoras participantes, pois consideram que maior tempo e espaço na escola para planejar colaborativamente é benéfico para todos.

Durante a realização das Oficinas, percebi que caso não estivesse um profissional presente na escola, esta atividade poderia ser cancelada, mas como a sistemática da pesquisa oportunizou duas datas possíveis, as ações foram realizadas. Sabia que se tratava de um grande desafio de gestão a organização e a sistematização das ações como estas no espaço escolar, pois envolve muitas pessoas.

A proposta colaborativa propiciou uma abertura para análise e reflexões entre as professoras especializadas e professoras da sala comum, contribuindo para a construção de novos laços de relações de trabalho. Além disso, oportunizou o fortalecimento da autonomia, independência e emancipação destas profissionais.

Por fim, ao discutir os pressupostos do modelo de serviço baseado na colaboração entre o profissional especializado e o professor da sala regular, previsto na legislação brasileira, na concepção da política de inclusão escolar que aborda o trabalho colaborativo como uma prática viável e fundamental no ambiente escolar, com um dos elementos importantes ao êxito da educação inclusiva, estima-se que esta pesquisa-ação contribuiu com a discussão sobre a acessibilidade pedagógica e a promoção da aprendizagem dos estudantes, na perspectiva da educação inclusiva para todos.

Por meio do trabalho colaborativo, o professor da sala comum e o professor do AEE desenvolvem uma postura de troca e colaboração. Assim sendo, o ensino colaborativo se torna de suma importância para o ensino-aprendizagem de todos

alunos, bem como, entre os profissionais envolvidos, pois estas trocas evidenciam conquistas de novos saberes e fazeres. Além disso, o conhecimento pode ser construído coletivamente, oportunizando aos envolvidos uma aprendizagem significativa de acordo com suas potencialidades.

CARTA AOS COLEGAS EDUCADORES

QUERIDO LEITOR, REFLETINDO UM POUCO SOBRE ESTE PERCURSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO, EM UM CLIMA DE VÁRIOS SENTIMENTOS, ATREVO-ME A RELATAR ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE ESTE TRABALHO DE PESQUISA-AÇÃO, AS QUAIS ME FIZERAM REVER E PENSAR SOBRE O VALOR SOCIAL DESTA INVESTIGAÇÃO.

A PESQUISA-AÇÃO É UM MEIO DE INVESTIGAR OS ESPAÇOS DE QUEM JÁ ESTÁ INSERIDO ALI, ELA DESAFIA E PROMOVE SENTIMENTOS, COMO ALEGRIA, INCERTEZAS, DESCOBERTAS, DESÂNIMO, CONQUISTAS, PERSISTÊNCIA E DÚVIDAS... AH! DÚVIDAS, MUITAS DÚVIDAS.... QUE ME FIZERAM (DES)ESTABILIZAR, (DES)ACOMODAR, (RE)AGIR E TER FORÇAS PARA BUSCAR OPORTUNIDADES E RENOVAÇÃO DOS SENTIMENTOS E PROPOSTAS DESTE TRABALHO.

A CADA PEDRA DA CAMINHADA, PRECISEI TRANSPÔ-LA OU CONTORNÁ-LA, ME OPORTUNIZANDO (RE)PENSAR CONSTANTEMENTE QUE A INCLUSÃO NADA MAIS É QUE UM PRINCÍPIO, INTRÍNSICO AO SER HUMANO, E AQUELE QUE O DESCONHECE, A DESMERECE OU A IGNORA... AINDA ESTÁ EM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO E A MERCÊ DE SUAS PRÓPRIAS FRAQUEZAS HUMANAS.

ENTENDO QUE O PRINCÍPIO DA INCLUSÃO É NORTEADOR PARA BUSCA DE NOVOS APRENDIZADOS QUE CONSIDERAM AS POTENCIALIDADES E HABILIDADES DE CADA UM.

NESTA TRAJETÓRIA, QUE VAI ALÉM DESTES DOIS ANOS DE PESQUISA, PUDE OBSERVAR QUE "O CHÃO DA ESCOLA" É CHEIO DE VIDA E (IM)PREVISIBILIDADE, DE PESSOAS QUE SÃO REAIS E SUAS TRAJETÓRIAS SÃO CONSTITUÍDAS DE UMA DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS BOAS OU RUINS, MAS JAMAIS DESCONSIDERADAS, POIS FAZEM COM QUE A

CAMINHADA SEJA DE FORÇAS INSPIRADORAS E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA PROFISSÃO PROFESSOR É COMO PEDRA BRUTA, QUE ESTÁ EM CONSTANTE BURILAMENTO.

QUANTO A MIM, POSSO MANIFESTAR QUE PESQUISAR *IN LOCO* É ALGO DESAFIADOR, POIS REQUER SENTIR, ENVOLVER-SE E PERCEBER A TODOS E TODAS AO MESMO TEMPO QUE NOSSOS SENTIMENTOS SE CONFUNDEM COM A REALIDADE, COM O COTIDIANO... PERCEBI QUE O ESPAÇO ESCOLAR É DINÂMICO E FLEXÍVEL, OU NÃO... ESPAÇO ESTE QUE SE FAZ POR DIFICULDADES QUE SÃO PROVAÇÕES E PROVOCAÇÕES PARA AQUELES QUE ALI SE DEDICAM A LUTAR E RESISTIR AOS GOLPES DA SOCIEDADE E DA POLÍTICA.

A EDUCAÇÃO É UM DIREITO DE TODOS, GARANTIDO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E ASSIM SE FAZ UMA ESCOLA PARA TODOS, ATRAVÉS DA DETERMINAÇÃO, EMPATIA E CORAGEM DO PROFESSOR. AQUELE QUE SE DEDICA DIARIAMENTE A LEVAR PARA SUA SALA DE AULA PRÁTICAS QUE POSSAM ACOLHER A TODOS, PRÁTICAS QUE OPORTUNIZEM AOS ALUNOS SE CONSTITUIREM CIDADÃOS.

DIANTE DESTE CENÁRIO DO CHÃO DA ESCOLA, O PROFESSOR É A FORÇA QUE EFETIVAMENTE PODE MUDAR O CURSO DO ENSINO, ATRAVÉS DE UMA POSTURA ÉTICA E HONROSA, POIS AQUELES QUE VERDADEIRAMENTE ASSUMEM ESTE PAPEL NOS BANCOS ESCOLARES E DA VIDA, DESPROVIDOS DE AMARRAS E PRECONCEITOS EM RELAÇÃO AO OUTRO, SÃO CAPAZES DE TRANSFORMAR OS DILEMAS VIVENCIADOS NOS DIAS ATUAIS EM OPORTUNIDADES PARA SEUS ALUNOS.

DIRIJO-ME AQUELAS QUE SE PROPUSERAM A TRABALHAR COLETIVAMENTE, DESPROVIDAS DE EGOISMO E DESPEITO, PROFESSORAS QUE EM SUA SINGULARIDADE FIZERAM E FAZEM DE SUA PROFISSÃO UMA EDUCAÇÃO BASEADA EM INTERAÇÕES. MUNIDAS DE PROVOCAÇÕES E DÚVIDAS, VÃO EM BUSCA DE RESPOSTAS E SOLUÇÕES, DOTADAS DE UMA GENEROSIDADE QUE TRANSBORDA EMPATIA, FIRMEZA E AMOROSIDADE. POR VEZES DESCRENTES, OBSERVADORAS, DESCONFIADAS E ATENTAS AO SEU REDOR, É VERDADE.

APROVEITO ESTE ESPAÇO PARA ME REPORTAR AS PROFESSORAS DO AEE, PARCEIRAS DE TODAS AS HORAS, PROFESSORAS QUE ACREDITAM

NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, QUE PARTILHAM E COMPARTILHAM DO SONHO E LUTA DIÁRIA, DE TRABALHO NO ESPAÇO DA ESCOLA.

PROFESSORAS, ESTAS, QUE DEDICAM AO SEU OFÍCIO SUPRIR AS NECESSIDADES MATERIAIS E PROPORCIONAR AOS SEUS ALUNOS UM ESPAÇO ESCOLAR DE QUALIDADE, MESMO QUE TENHAM QUE INVESTIR DE SEU PRÓPRIO BOLSO PARA MELHOR AUXILIAR OS ALUNOS.

PROFESSORAS QUE SABEM DA REALIDADE DA ESCOLA COM PARCOS RECURSOS E VERBAS PARA SUBSIDIAR AS SALAS DE RECURSOS E QUE SUA MANUTENÇÃO DEPENDE DE OUTROS, MAS ESTAS GUERREIRAS, CORAJOSAS PROFESSORAS, DEDICAM-SE AOS SEUS ALUNOS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.

FINALIZO MINHAS REFLEXÕES, AGRADECENDO AOS CUIDADORES QUE SÃO MENINOS OU MENINAS, EM FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO, QUE ESTÃO DENTRO DAS ESCOLAS TRABALHANDO E FAZENDO A DIFERENÇA COM OS ALUNOS INCLUÍDOS. JOVENS QUE SE DEDICAM E COMPREENDEM O VALOR DA INCLUSÃO.

O CAMINHO PERCORRIDO FOI DE MUITAS REFLEXÕES E SURPRESAS QUE POSSIBILITARAM VER UM OUTRO LADO DESTA CAMINHADA PROFISSIONAL; SER PESQUISADORA NÃO É NADA FÁCIL, POIS ESTAR EM CONSTANTE OBSERVAÇÃO E TRANSFORMAR ESTAS INFORMAÇÕES EM DADOS OU ESTRATÉGIAS PARA AUXILIAR NO COTIDIANO ESCOLAR E FAZER DA ANÁLISE UMA ESCRITA, É ALGO DESAFIADOR E PRAZEROSO.

CONTRIBUO COM ESTA SINGELA PESQUISA PARA (RE)PENSARMOS NOSSO PAPEL NA ESCOLA COMO PROFESSORES E QUE POSSAMOS SER MAIS COLABORATIVOS, POIS A PROFISSÃO DE PROFESSOR NÃO DEVE SER SOLITÁRIA.

É PRECISO SIM, LUTAR, REFLETIR E NOS QUALIFICARMOS PARA BUSCAR NOVOS MEIOS DE CONTRIBUIR NESTE ESPAÇO DE APRENDIZAGENS DIVERSAS.

DESEJO, PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA, QUE VOCÊS CAMINHEM LADO A LADO, CONTRIBUAM PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO E, SOBRETUDO, FAÇAM PARA SEUS ALUNOS AQUILO QUE GOSTARIAM QUE FIZESSEM PARA VOCÊS.

Oportunizem caminhos, reflexões e perspectivas....
acreditem em seu potencial e no dos alunos, não se desmereçam
e, sempre que possível, conjuguem em suas práticas docentes,
em suas observações, percepções, olhares, pensamentos e
ações o verbo "esperançar".

Caro leitor, convido-o a participar desta caminhada de
leitura e que se permitam ver com outros olhos, o do coração, a
importância e o encanto do aprendizado para todos.

MICHELA
BAGÉ, 31 DE JULHO DE 2019.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M y Miles, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? *In* C. Giné (coord), **La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado**, (pp. 161-170). Barcelona: Horsor
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Entrevista concedida por Cláudio Roberto Baptista**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1414/1504>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liber Livro, 2010 103 p.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais/ Hugo Otto Beyer**. – Porto Alegre: Mediação, 2010. (3 ed. atual. ortog) 128 p.
- BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BERSCH, Rita. **Recursos pedagógicos acessíveis: tecnologia assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas**. Assistiva tecnologia e educação Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf. Acesso em: 06 jul. 2018.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Assistiva tecnologia e educação Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 06 jul. 2018.
- BERSCH, Rita. **O que é tecnologia assistiva?** Assistiva tecnologia e educação Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#porque> Acesso: 15 jul. 2018.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição república Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso: 6 jul. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 jul. 2018.
- BRAUN, Patrícia.; MARIN, M. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. e-Mosaicos, **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura** do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da

Silveira (CAp-UERJ), Ano 1, v.1, n. 2, p. 1-12. dez., 2012 Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/5152/3776>.

Acesso em: 15 jul. 2018

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociação sem fim.** Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Construindo uma rede de colaboração: a importância da educação especial na construção de uma escola inclusiva.** Disponível em: <http://www.unesp.br/noticia.php?artigo=7942&direto=s>

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. v. 2, n. 4, jul./dez. 2007. **Revista de Educação**, p. 113-128. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659/1346>. Acesso em: 04 jul. 2018.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Práticas educativas: ensino colaborativo.** In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

PRIBERAM INFORMÁTICA. Significado de **didático**. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/did%C3%A1tico> Acesso em: 30 maio 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação revelando seus benefícios.** Curitiba: Editora UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local/** Hugues Dionne; tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, 131 p. _ (Série Pesquisa; v.16).

EITERER, C.L.; MEDEIROS, Z. **Recursos pedagógicos.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/155.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

FULLAN, Michael.; HARGREAVES, A., **A escola como organização aprendente.** Artmed, 1998, 136p.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciência.** Ijuí: Unijuí, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008, 220 p.

GIL, Antonio Carlos. **Projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996, 101 p.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad.** Espanha: Morata, 1999, 304p.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** Acta Scientiarum - Educação Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 193-208.

MAGALHÃES, Antonio M. **A Escola para todos e a excelência acadêmica/** Antônio M. Magalhães, Stephen R. Stoer. - São Paulo: Cortez:Instituto Paulo Freire, 2002 - (Coleção prospectiva; 8), 128 p.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas:** equipamentos e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006. 103p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Política Pública e Formação Docente para a atuação com a Diversidade.** In MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (org.). Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. 160 p.

MEYER, Anne; ROSE, D. H.; & GORDON, D. (2014). **Universal design for learning:** Theory and practice. Wakefield: CAST Professional Publishing. Disponível em: <http://www.cast.org/our-work/publications/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer.html#.W0rYMdVKiM8> Acesso em: 21 abr. 2018

NUNES, Clarice; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem:** construindo práticas pedagógicas inclusivas - da investigação às práticas, 5(2), p. 126-143, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

ORSATI, Fernanda Tebexreni. Práticas para a sala de aula baseadas em evidências. Fernanda Tebexreni...[et al]. São Paulo: Memnon, 2015:123 p.

PRALON, Lucia Helena. **Oficinas pedagógicas de Ciências:** revelando as vozes de um discurso na formação continuada de professores. 2004. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NOUJORSK, M. I. **Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior:** diferentes discursos, diferentes expectativas. Atos de pesquisa em educação. v. 7, n. 3, p. 938-962, set./dez. 2012 Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3231/2342>. Acesso em: 09 junho. 2019.

PRIBERAM INFORMÁTICA. Significado de pedagógico. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.** [em linha], 2008-2013, Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pedag%C3%B3gico> Acesso em: 30 maio 2019.

RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação.** (org.) David Rodrigues. Instituto Piaget, 2ª ed. Lisboa, 2011, 171.

SANTOS Amanda Fernandes. **A implementação do modelo de atendimento à diversidade como resposta eficaz ao apoio a alunos com necessidades especiais na região norte de Portugal.** Tese (doutorado em Educação Especial). Minho: UMinho, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2015. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38551> Acesso em: 30 de maio de 2019.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE) / Fabiana Tavares dos Santos Silva. – Recife: O autor, 2012. 595 p.

SANTOS, Shirley Aparecida; MAKISHIMA, E. A. C; SILVA, T. G. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas: o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná, *In*: EDUCERE, 12 Congresso Nacional de Educação PUCPR, 2015, Curitiba, Paraná. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf. Acesso em: 09 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

THIOLLENT, Michel **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011, 136 p.

TONINI, Andréa. **Uma análise do processo de inclusão**: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS, 352 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001, Porto Alegre. BR-RS.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> . Acesso em 05 jul. 2018.

VASCONCELLOS, Celso,. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002 .

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, 378 p.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 235 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário 1

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO		
Projeto de Pesquisa:		
	PRODUÇÃO DE RECURSOS ACESSÍVEIS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) A FIM DE FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR⁹	
QUESTIONÁRIO		
Prezado(a) Professor(a):		
Solicito sua colaboração, preenchendo e respondendo este questionário, de acordo com a realidade do trabalho que desenvolves na sala de aula ou como parte da equipe gestora em que atua:		
Nome (opcional): _____		
1. Formação: _____		
2. Tempo de serviço atuando nesta escola: _____		
3. Nível em que atua: () Pré I () Pré II () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano () diretora () vice-diretora () supervisora () orientadora () AEE		
Outros: _____		
4. Atuação com alunos com deficiência incluídos em sala de aula? () sim		
4.1 Quantos? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6		
4.2 Tipo de deficiência ¹⁰ : () deficiência intelectual () autismo (TEA)		

⁹ De acordo com o pré-projeto, o objetivo da pesquisa é Investigar a produção de recursos pedagógicos acessíveis como elementos de diversificação e acessibilidade ao ensino, na perspectiva do DUA, a fim de favorecer a inclusão, seguido dos seguintes Objetivos Específicos: (a) Construir referencial teórico sobre Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); (b) Realizar formação pedagógica a fim de refletir sobre a implementação dos recursos pedagógicos acessíveis; (c) Propor a produção de recursos pedagógicos na perspectiva do DUA a fim de analisar os impactos e benefícios destes para inclusão escolar; (d) Investigar a potencialidade dos recursos pedagógicos acessíveis para efetivação da inclusão escolar; (e) Identificar os desafios e barreiras encontradas para implementação dos recursos pedagógicos acessíveis em sala de aula. Pesquisa do tipo Pesquisa-ação, que está sendo desenvolvida no período de fevereiro de 2018 a junho de 2019, a cargo da Mestranda Michela Lemos Silveira Machado, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Francéli Brizolla.

¹⁰ O Decreto 7.611/2011 em seu Art. 2º diz que "A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de **estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação** (grifo meu).

- () deficiência física () deficiências múltiplas
() deficiência auditiva () baixa visão
() distrofia muscular de Steiner (DMS) () síndrome de Down
() síndrome de Lennox Gastaut (SLG) () paralisia cerebral (PC)
() Outro: _____
() não

5. Você utiliza recursos pedagógicos diferenciados em sala regular?

- () não
() sim. Quais? _____

6. Já participou de alguma capacitação sobre o Desenho Universal para Aprendizagem? () sim () não

7. O que você entende por Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?

8. Como você avalia o trabalho colaborativo realizado atualmente com o AEE? Quais os pontos positivos e negativos deste trabalho?

9. O que, em sua opinião, a professora da sala regular utiliza no planejamento para contemplar a aprendizagem de todos os alunos?

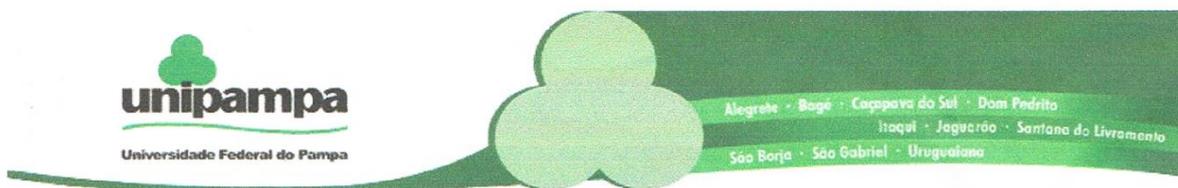
10. Gostaria de participar do processo de produção de recursos acessíveis, como ação parte do projeto de pesquisa do Mestrado em Ensino? () sim () não

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011). Fonte:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

APÊNDICE B – Termo de coparticipante



A pesquisadora Michela Lemos Silveira Machado, sob orientação da Prof. Dra. Francéli Brizolla e coorientação da Prof. Dra. Claudete da Silva Lima Martins, responsável pela execução da pesquisa intitulada **RECURSOS ACESSÍVEIS E FLEXÍVEIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA COLABORATIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**, solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co participante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, Adele Marques Carvalho, ocupante do cargo de Diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Téo Vaz Obino, localizada à Dr. Veríssimo nº 720, bairro: São José, autorizo a realização nesta instituição de ensino a pesquisa **RECURSOS ACESSÍVEIS E FLEXÍVEIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA COLABORATIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**, sob a responsabilidade da pesquisadora Michela Lemos Silveira Machado, tendo como objetivo primário: “Investigar a produção de recursos pedagógicos como elementos de diversificação e acessibilidade ao ensino colaborativo, na perspectiva do DUA, a fim de favorecer a inclusão escolar”.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Bagé, RS, 08 de maio de 2019.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante



Adele Marques Carvalho
Diretora
Portaria Nº 1485/2018

APÊNDICE C – Termo de confidencialidade



Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Uruguiana – BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 23
Caixa Postal 118
Uruguiana – RS
CEP 97500-970
Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289,
(55) 3911 0202.
E-mail: cep@unipampa.edu.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: RECURSOS ACESSÍVEIS E FLEXÍVEIS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA COLABORATIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.

Pesquisador responsável: Michela Lemos Silveira Machado

Campus/Curso: Bagé/RS – Mestrado Acadêmico em Ensino

Telefone para contato: 053 999514802

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Téo Vaz Obino

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados em forma de produções textuais, produções artísticas, questionários, filmagens e gravações de áudio, devidamente esclarecidos em Termo Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização de uso de imagem, escrita e áudios transcritos, dados produzidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Téo Vaz Obino, durante o desenvolvimento da presente pesquisa. Concorde, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof.(a) Pesquisador(a) Michela Lemos Silveira Machado por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Bagé,RS, 15 de maio de 2019.

Michela Lemos Silveira Machado

APÊNDICE D – Termo de autorização



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, ESCRITA E ÁUDIOS
TRANSCRITOS (sem fins comerciais)**

Eu, _____, portador(a) da cédula de identidade nº _____ e CPF nº _____, residente à _____, nº _____, na cidade de _____, autorizo a captação de minha imagem, voz e escrita para uso em publicações impressas e on-line, sem minha identificação, vinculadas à realização de projeto de pesquisa "trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva" nas turmas do ensino fundamental I e II, parte das atividades de ensino e pesquisa realizadas pela docente do mestrado acadêmico em ensino (MAE) da universidade federal do pampa – UNIPAMPA, sito à av. Maria Anunciação Gomes de Godoy, nº 1650, bairro Malafaia, na cidade de Bagé – rs.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de minha imagem, depoimentos e TRANSCRIÇÕES DE ÁUDIO-VIDEO, sem fins comerciais e com a garantia de que minha imagem, voz e escrita serão utilizadas para fins estritamente educacionais. Estou ciente de que minha imagem, escrita e TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO-VIDEO serão incluídas em produção da mestranda da UNIPAMPA, e que essa produção será veiculada na internet ou impressa, com o cuidado e respeito requerido para uso público de imagem alheia, NESTE CASO, MANIPULANDO A IMAGEM PARA NÃO HAVER RECONHECIMENTO-IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES. Se o uso realizado pelas professoras e academia não for por mim considerado adequado, mantenho o direito de revogar esta autorização e solicitar que o material produzido não se torne público.

Sendo o que consta, assino este documento em duas vias de igual teor, de modo que uma das vias é destinada a mim e a outra deverá ser entregue às docentes orientadoras do projeto, as quais também assinam abaixo.

Bagé, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da mestranda: _____

APÊNDICE E – Questionário 2



Mestrado Acadêmico em Ensino
Escola Municipal de Ensino Fundamental Téo Vaz Obino

O TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Formadora-pesquisadora: Michela Lemos Silveira Machado

Objetivo: Discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem para todos, a partir do trabalho colaborativo, na perspectiva da educação inclusiva.

O eixo central da pesquisa-ação está voltado ao trabalho colaborativo docente entre professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professoras da sala comum, ação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva, a fim de implementar uma rotina de trabalho colaborativo escolar, desenvolvendo estratégias e recursos que contemplem a todos os estudantes.

Justificativa: O PPP da escola prevê que em seu Calendário escolar “(...) momentos específicos para formação de professores e a participação de um processo de **planejamento coletivo** observando os projetos de estudos e Regimento Escola” (PPP, 2017 p.18) (grifo meu).

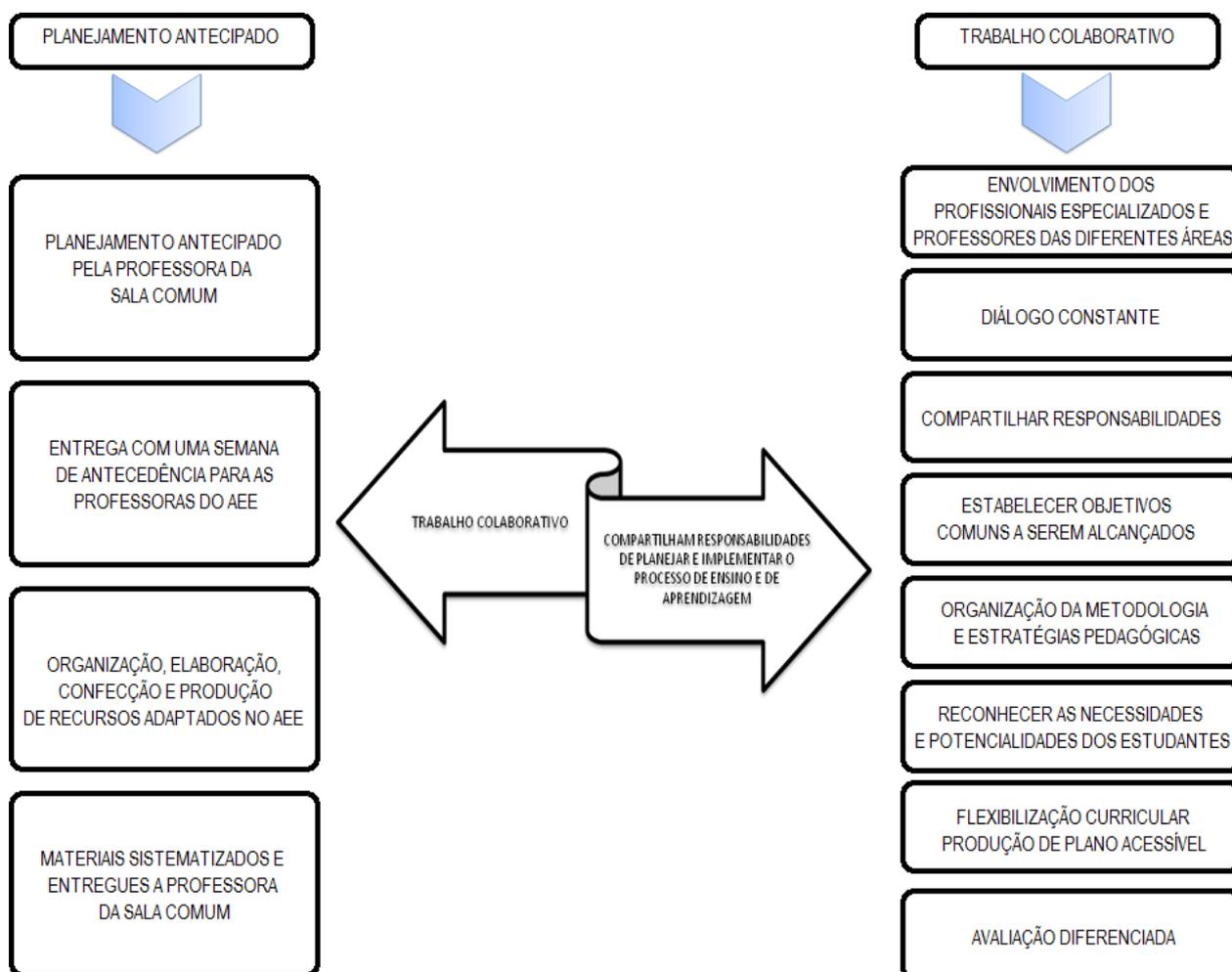
A Educação Especial tradicionalmente se estruturou nesta escola por meio do planejamento antecipado, que se configura no planejamento do professor com uma semana de antecedência e entrega para as professoras especializadas na quinta-feira para adaptação de conteúdos, atividades e avaliações de acordo com as necessidades específicas de cada aluno incluído.

Com base nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), indica-se que: “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular (...) **exige interação constante entre o professor de classe comum e de serviços de apoio pedagógico especializado**”. (BRASIL, 2001, p. 51) (grifo meu).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, **a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum**, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15 grifo meu)

Nos últimos anos ocorre um movimento em relação a estas práticas colaborativas entre o professor do AEE em colaboração com o professor da sala comum, pois este trabalho articulado foi novamente recomendado na Resolução n. 04/2009, em seu Art. 13 (inciso VIII), que dispõe sobre: “(...) **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p. 3) (grifo meu).

Figura 1: Esquema da diferença entre os elementos do planejamento antecipado e do trabalho colaborativo.



Fonte: a autora, 2018



Mestrado Acadêmico em Ensino
Escola Municipal de Ensino Fundamental Téo Vaz Obino

O TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Formadora-pesquisadora: Michela Lemos Silveira Machado

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DAS OFICINAS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Pinta a quantidade de curtidas, de acordo com sua avaliação, sendo:

1 curtida = ruim

2 curtidas = pouco satisfatório

3 curtidas = satisfatório

4 curtidas = muito bom

5 curtidas = excelente

CONSIDERANDO OS ELEMENTOS DO TRABALHO COLABORATIVO, AVALIE COMO OS MESMOS FORAM CONTEMPLADOS NAS SESSÕES DE OFICINA:

1. Quanto ao **tempo** (suficiente) para o planejamento conjunto: 



Se desejar, comente

.....

2. Quanto ao **espaço físico** adequado para o trabalho colaborativo:



Se desejar, comente:

.....

3. Quanto ao **envolvimento** dos profissionais especializados e dos professores de área no planejamento conjunto:



Se desejar, comente

.....

.....

4. Quanto à **organização** da metodologia - desenvolvimento de estratégias pedagógicas - construídas de forma colaborativa:



Se desejar, comente

.....

.....

5. Quanto à construção do **plano de ensino em colaboração?**



Se desejar, comente

.....

.....

6. Quanto ao estabelecimento de **objetivos comuns** entre as professoras especializadas e os docentes de área:



Se desejar, comente

.....

.....

7. Quanto aos **materiais disponibilizados** para construção do plano colaborativo:

7.1. Criatividade/ludicidade: 

7.2. Qualidade: 

7.3. Pertinência/adequação aos objetivos propostos:



Se desejar, comente:

.....

.....

.....

8. Quanto às **rodas de conversa**, desenvolvidas com o objetivo de propiciar compreensão sobre trabalho colaborativo, avalie a pertinência/ importância da temática: “**O trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva.**”



Se desejar, comente

.....

.....

.....

9. Quanto às necessidades e **potencialidades** dos estudantes foram supridas:



Se desejar, comente:

.....

.....

.....

10. Quanto a **comunicação/interação** da pesquisadora:



Se desejar, comente

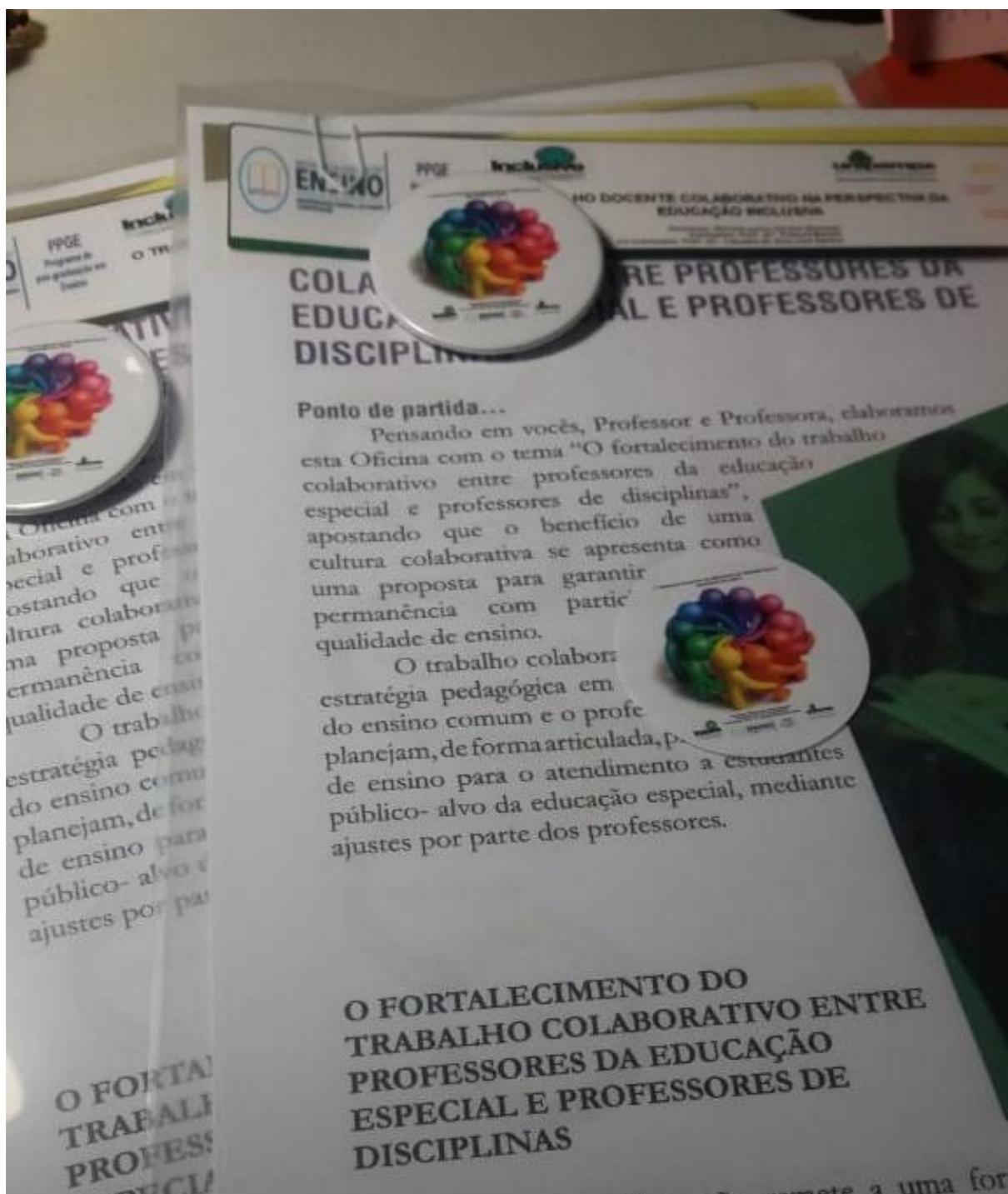
.....

.....

.....

ANEXOS

ANEXO A - Materiais ofertados para professoras participantes



Fonte: Autora (2019)