

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

SABRINA ALVES DIAS

**ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO REGULAR: A
IMPORTÂNCIA DA GESTÃO**

Marília
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

SABRINA ALVES DIAS

**ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO REGULAR: A
IMPORTÂNCIA DA GESTÃO**

Material para o Exame Geral de Defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, como parte dos requisitos para a qualificação do doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini

Marília
2018

D541a Dias, Sabrina Alves
 Atuação colaborativa entre professores do atendimento
educacional especializado e do ensino regular : a importância da
gestão / Sabrina Alves Dias. -- Marília, 2018
 250 p. : il., tabs.

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
 Orientador: Eduardo José Manzini

 1. Atendimento educacional especializado. 2. Trabalho
colaborativo. 3. Gestão. 4. Educação especial. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO REGULAR: A
IMPORTÂNCIA DA GESTÃO**

Material para o Exame Geral de Defesa

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Manzini – UNESP / Marília
2º Examinador: Rita de Cássia Tibério Araújo – UNESP / Marília
3º Examinador: Jáima Pinheiro de Oliveira – UNESP / Marília
4º Examinador: Manoel Osmar Seabra Júnior – UNESP/ Presidente Prudente
5º Examinador: Adriana Garcia Gonçalves - UFSCar/ São Carlos

Marília
2018

Dedico este trabalho à todos os professores da Educação Especial, para que continuem firmes na luta de desvendar a beleza dos cenários mais sombrios.

AGRADECIMENTOS

De acordo com a doutrina Espírita, a gratidão é o sentimento mais belo e puro que existe, capaz de nos tornar mais felizes e nos permitir a enxergar novos horizontes. Quando você sente gratidão você está concentrando sua atenção em Deus e nas bênçãos que Ele lhe presenteia todos os dias da sua vida.

Hoje, quando me proponho a escrever sobre meus agradecimentos, é impossível não reconhecer que diariamente Deus me ama e me presenteou com pessoas e oportunidades que me ajudaram a ser cada vez melhor.

Gratidão...

Á vocês, meus queridos e honrados pais que desde o meu nascimento, dedicaram o amor incondicional e mesmo diante de tantas dificuldades, jamais desistiram de mim.

Ao apoio dos meus irmãos e sobrinhos, em especial minha tata Sandra e minha sobrinha Bruna, pessoas que mesmo distantes conseguem aconchegar as angústias do meu coração e compartilharem palavras de incentivo.

Aos meus parceiros, Sr. Arildo e Sr.^a Luzinete, sogro e sogra, que sempre me apoiaram nesta caminhada e, por muitas vezes, assumiram o meu papel na educação dos meus filhos.

Agradeço aos queridos professores da UNESP que fizeram a diferença em minha vida e me abriram os olhos e o coração para a Educação Especial.

Ao meu orientador, Eduardo Manzini, que sempre me acolheu e, pacientemente, me ajudou a desenvolver este trabalho. Professor é uma honra ter o senhor como meu orientador.

Em especial, à minha eterna professora e amiga Regina Miura, uma verdadeira incentivadora e conselheira, que desde a minha graduação, tornou-se um exemplo de profissional e mulher.

Às minhas amigas e companheiras de pesquisa Camila e Teresa, parceiras divertidas e incentivadoras, que sempre dividiram comigo as angústias dessa caminhada.

Aos meus tesouros, Arthur e Lucas, presentes de Deus, que vieram para me tornar um ser humano melhor. Quantas vezes vocês me viram escrevendo a tese e correram pro meu colo, dando o abraço mais aconchegante do mundo. Dizer “eu te amo” à vocês é reabastecedor de minhas energias. Amo vocês, sem medidas!

E por último, sendo sim o mais importante, meu eterno agradecimento à você Douglas, o esposo, companheiro e o grande incentivador de tudo que faço. Você sempre esteve ao meu lado vibrando, aconselhando e enxugando minhas lágrimas nos momentos mais difíceis. A única pessoa que acredita mais em meu potencial do que eu mesma. Ver o seu sorriso diariamente fortalece os meus ideais por um mundo melhor.

Expresso aqui, neste pequeno espaço minha gratidão pela vida maravilhosa que tenho. Sempre me questiono se mereço isso tudo e, enquanto não encontro a resposta, eu vivo cada momento como se fosse o último.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”. (Carl Jung)

RESUMO

DIAS, S. A. Atuação colaborativa entre professores do Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Regular: a importância da gestão. 2018. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

A pesquisa teve como objetivo analisar o papel do gestor na efetivação de um Plano de ações Colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular. A abordagem teórico-metodológica foi da pesquisa-ação colaborativa. A pesquisa desenvolveu-se em três escolas municipais, de uma cidade da Região Centro-Oeste do Estado de São Paulo. Os participantes foram três professores do Atendimento Educacional Especializado, quatro professores do Ensino regular, dois professores de Educação Física. Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo três fases: 1) Elaboração do Plano ações, 2) Desenvolvimento das ações colaborativas e, 3) Análise do Plano de trabalho Colaborativo vivenciado em cada escola. Fez parte da fase um: a apresentação do projeto; a entrega do questionário; a seleção dos participantes e; a apresentação do Projeto nas unidades escolares. Os instrumentos utilizados foram material audiovisual com as informações básicas do projeto e, questionário com 38 questões, sendo 20 específicas apenas ao professor do AEE e dezoito vinculadas ao trabalho do professor de Educação Física. Na fase dois, Desenvolvimento das Ações, foi o momento da discussão crítico-reflexiva dos problemas, apropriação da teoria, levantamento das hipóteses e, a definição dos procedimentos que culminaram no Plano de ação colaborativa. Esse processo cíclico foi subsidiado pelas ações do Gestor Colaborativo que, por meio de encontros, no turno de trabalho dos participantes e organizados de forma a atender e respeitar as características da realidade dinâmica das Unidades Escolares, oportunizava a retomada dos fatos ocorridos entre um encontro e outro, as ações que foram propostas e, discutiam-se as problemáticas, finalizando com novas ações, divisão de tarefas e a data do próximo encontro. Os instrumentos utilizados para coletar os dados foram gravações de áudios, filmagens e diário de bordo. A fase 3, Análise do Plano, compreendeu o processo de avaliação das ações executadas na fase anterior por meio do *Follow-up* e divulgação externa. Após a fase da intervenção, a medida em que os participantes relataram avanços e demonstraram generalizações das ações, a pesquisadora aumentou o intervalo de tempo entre os encontros, afastando-se gradualmente do contexto escolar. As ações em comum que apareceram nas três escolas participantes formaram o Plano de trabalho Colaborativo que foi executado com a participação do aqui denominado de Gestor colaborativo. Foram utilizados escalas como instrumentos para coletar e medir os dados qualitativos dessa fase. Os resultados foram analisados a partir de categorias e subcategorias de acordo com cada fase. Na fase um do estudo os resultados foram organizados e analisados a partir de três categorias: organização do AEE; indícios do trabalho colaborativo; e aspectos para serem dialogados com a gestão. Os resultados evidenciaram que as escolas estudadas não possuíam em seu cotidiano uma cultura investigativa e colaborativa, portanto grandes seriam os desafios da próxima fase e, a hipótese do Gestor Colaborativo passou a ganhar força. Na fase dois os resultados foram analisados a partir de oito categorias:

papel do Gestor da Escola; definição da filosofia de trabalho; compartilhamento das ações do AEE; apropriação das variáveis do trabalho (filosofia escolar, currículo, contexto social, os agentes e suas funções); domínio das acomodações necessária; construção, socialização e avaliação do Plano de Metas Compartilhadas; estabelecimento de redes colaborativas; e instrumentalização de registros. Observou-se que o professor do AEE, em muitos momentos, conseguia visualizar a problemática do cotidiano, no entanto, apresentava falta de experiência ou, de acordo com a literatura, falta de expertise suficiente para buscar possíveis soluções. Neste sentido a figura do Gestor Colaborativo foi de ar sustentabilidade para as ações executadas. Os resultados obtidos na fase três foram separados em duas categorias: auto avaliação do trabalho colaborativo - evidenciou as fragilidades e as superações obtidas durante todo o estudo; sustentabilidade das ações - percebeu-se que os professores do AEE conseguiram generalizar as ações para outras escolas em que atuavam. Houve um aumento da expertise, melhor definição do trabalho do AEE e mais ações da cultura investigativa e colaborativa que foi instalada nas escolas participantes do estudo.

Nesta pesquisa concluiu-se que o serviço do AEE ainda possui muitos desafios para serem superados, dentre eles a efetivação de uma cultura colaborativa nas escolas e, a implantação da figura de um Gestor Colaborativo que assuma a responsabilidade de propiciar, efetivar e garantir a sustentabilidade das ações colaborativas.

Palavras-Chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Gestão. Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

DIAS, S. A Collaborative action between teachers of Specialized Educational Assistance and Regular Teaching: the importance of management. 2018. 210f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Philosophy and Sciences, Paulista State University, Marília, 2018.

The objective of the research was to analyze the role of the manager in the implementation of a Plan of Collaborative Actions between the teacher of the Specialized Educational Assistance and the teacher of the regular teaching. The theoretical-methodological approach was collaborative research-action. The research was developed in three municipal schools, of a city of the Center-West Region of the State of São Paulo. The participants were three teachers from the Specialized Educational Service, four regular Teachers, two Physical Education teachers. This research was developed following three phases: 1) Elaboration of the Action Plan, 2) Development of collaborative actions and, 3) Analysis of the Collaborative Work Plan experienced in each school. It was part of phase one: the presentation of the project; the delivery of the questionnaire; the selection of participants and; the presentation of the Project in school units. The instruments used were audiovisual material with the basic information of the project and a questionnaire with 38 questions, 20 of which were specific to the ESA teacher and eighteen linked to the work of the Physical Education teacher. In phase two, Development of Actions, it was the moment of critical-reflexive discussion of problems, appropriation of theory, hypothesis assessment, and the definition of procedures that culminated in the Collaborative Action Plan. This cyclical process was subsidized by the actions of the Collaborative Manager who, through meetings, in the participants' work shift and organized in order to attend and respect the characteristics of the dynamic reality of the School Units, facilitated the resumption of events between a meeting and other, the actions that were proposed and, the problematic ones were discussed, finalizing with new actions, division of tasks and the date of the next encounter. The instruments used to collect the data were audio recordings, filming and logbook. Phase 3, Plan Analysis, comprised the process of evaluating the actions performed in the previous phase through Follow-up and external disclosure. After the intervention phase, as the participants reported progress and demonstrated generalizations of the actions, the researcher increased the time interval between the meetings, gradually moving away from the school context. The actions in common that appeared in the three participating schools formed the Collaborative Work Plan that was executed with the participation of the so-called Collaborative Manager. Scales were used as instruments to collect and measure the qualitative data of this phase. The results were analyzed from categories and subcategories according to each phase. In phase one of the study the results were organized and analyzed from three categories: ESA organization; evidence of collaborative work; and aspects to be discussed with management. The results showed that the schools studied did not have an investigative and collaborative culture in their daily life, so the challenges of the next phase would be great, and the Collaborative Manager hypothesis started to gain strength. In phase two the results were analyzed from eight categories: the role of the School Manager;

definition of work philosophy; sharing of ESA actions; appropriation of labor variables (school philosophy, curriculum, social context, agents and their functions); necessary accommodation; construction, socialization and evaluation of the Shared Goals Plan; establishment of collaborative networks; and instrumentalization of records. It was observed that the teacher of the ESA, in many moments, was able to visualize the problematic of the daily life, nevertheless, presented / displayed lack of experience or, according to the literature, lack of sufficient expertise to look for possible solutions. In this sense the figure of the Manager Collaborative was of air sustainability for the actions performed. The results obtained in phase three were separated into two categories: self-evaluation of the collaborative work - evidenced the weaknesses and overcomes obtained throughout the study; sustainability of the actions - it was noticed that the teachers of the EEA were able to generalize the actions to other schools in which they acted. There was an increase in the expertise, better definition of the work of the ESA and more actions of the research and collaborative culture that was installed in the schools participating in the study.

In this research, it was concluded that the AEE service still has many challenges to be overcome, among them the realization of a collaborative culture in schools and the implementation of the figure of a Collaborative Manager who assumes the responsibility of propitiating, effecting and guaranteeing sustainability collaborative actions.

Keywords: Special Education. Specialized Educational Assistance. Management . Collaborative work.

SUMÁRIO

1. Apresentação -----	20
2. Fundamentação Teórica-----	23
2.1 A pesquisa-ação colaborativa como prática para a construção do conhecimento no fazer docente-----	23
2.2 Reflexões sobre a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado e o papel do Gestor Colaborativo-----	34
3. Objetivos-----	48
4. Metodologia-----	49
4.1 Contextualizando o estudo-----	49
4.2 Local do estudo-----	50
4.3 Participantes -----	50
4.4 Instrumentos e materiais para coleta de dados-----	52
4.5 Procedimentos para coleta de dados-----	54
4.5.1- Procedimentos Fase preliminar -----	57
4.5.2- Procedimentos Fase 1 -----	61
4.5.3- Procedimentos Fase 2 -----	72
4.5.4- Procedimentos Fase 3-----	75
4.6- Tratamento e análise dos dados-----	77
5. Resultados e Discussão-----	85
5.1- Fase 01: Elaboração do Plano de ações colaborativas-----	85
5.1.1- Organização do AEE-----	85
5.1.2- Indícios do Trabalho colaborativo-----	94
5.1.3- Aspectos para dialogar com a Gestão escolar-----	102
5.2- Fase 02: Desenvolvimento do Plano de ações colaborativas-----	104
5.2.1- Desenvolvimento do Plano na Unidade Escolar BF-----	105
5.2.2- Desenvolvimento do Plano na Unidade Escolar OC-----	120
5.2.3- Desenvolvimento do Plano na Unidade Escolar AC-----	133
5.2.4- Categorias das ações em comum-----	143

5.3- Fase 3: Análise do Plano de ações colaborativas-----	166
6. Conclusão -----	177
7. Considerações finais -----	182
Referências -----	187
Anexos -----	202
Apêndices-----	216

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Aspectos para dialogar com a Unidade Escolar

Figura 2- Estágio de interação no Trabalho Colaborativo.

Figura 3- Ações do Plano de trabalho colaborativo

Figura 4: Indícios do Trabalho Colaborativo- Subcategoria Expertise do professor do AEE

Figura 5: Indícios do Trabalho Colaborativo- Subcategoria Ações de corpo coletivo

Figura 6: Indícios do Trabalho Colaborativo- Subcategoria Ações Operacionais

Figura 7: Indícios do Trabalho Colaborativo- Subcategoria Suporte Administrativo

Figura 8- Esquema do trabalho desenvolvido na unidade Escolar BF

Figura 9- Esquema do trabalho desenvolvido na Unidade Escolar OC

Figura 10- Esquema do trabalho desenvolvido na Unidade Escolar AC

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de participantes da pesquisa

Tabela 2- Respostas da Escala *Likert*: professora da unidade escolar BF

Tabela 3- Respostas da Escala *Likert*: professora da unidade escolar OC

Tabela 4- Respostas da Escala *Likert*: professora da unidade escolar AC

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Resultados da Organização do AEE- Público-alvo

Gráfico 2- Resultados da Organização do AEE- Local de atendimentos

Gráfico 3- Resultados da Organização do AEE- Frequência dos atendimentos

Gráfico 4- Resultados da Organização do AEE- Turno dos atendimentos

Gráfico 5- Resultados da Organização do AEE- Agrupamentos e Apoio para a organização

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Fatores de sucesso para o Trabalho Colaborativo

Quadro 2- Componentes na perspectiva de Trabalho Colaborativo

Quadro 3- Caracterização dos participantes

Quadro 4- Descrição dos instrumentos e objetivos

Quadro 5- - Descrição dos procedimentos e respectivos objetivos realizados em cada fase do estudo.

Quadro 6- Procedimentos para elaboração do questionário

Quadro 7- Perfil dos alunos após critérios de seleção

Quadro 8- Organização dos encontros em cada unidade escolar

Quadro 9- Categorias de análise- Fase um.

Quadro 10- Subcategorias dos princípios colaborativos

Quadro 11- Subcategorias dos Aspectos que foram dialogados com a gestão Escolar e participantes

Quadro 12- Categorias de análise- Fase dois

Quadro 13- Categorias de análise- Fase três

Quadro 14- Comparação entre os fatores do trabalho colaborativo e as ações desenvolvidas na pesquisa - Unidade Escolar BF

Quadro 15- Comparação entre os fatores do trabalho colaborativo e as ações desenvolvidas na pesquisa- Unidade Escolar OC

Quadro 16- Comparação entre os fatores do trabalho colaborativo e as ações desenvolvidas na pesquisa- Unidade Escolar AC

Quadro 17- Ações executadas do Plano de trabalho colaborativo

Quadro 18- Aspectos positivos dos trechos das avaliações dos participantes

Quadro 19- - Aspectos negativos dos trechos das avaliações dos participantes

LISTA DE ANEXOS

Anexo A- Roteiro de observação em sala de aula

Anexo B- Roteiro de Observação do Aluno- ROA

Anexo C- Fluxograma para desenvolvimento de ajudas técnicas

Anexo D- Escala *likert* de medida de colaboração

Anexo E- Escala somos realmente *coprofessores*?

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Questionário para os professores do AEE

Apêndice B: Modelo de Entrevista sugerida

Apêndice C: Panfleto informativo sobre o AEE

Apêndice D: Carta de apresentação do professor do AEE

Apêndice E: Folha de expectativas do professor do Ensino Regular

Apêndice F: Sugestões de Planos de Metas Compartilhadas

Apêndice G: Plano de trabalho entre o professor do AEE e da Educação Física

Apêndice H: Plano de ações Colaborativas

1. APRESENTAÇÃO

“Somos apenas uma gota neste imenso oceano. Mas com certeza o oceano seria menor se essa gota não existisse” (Madre Tereza de Calcutá)

A atuação desta pesquisadora na Educação Especial de Marília, teve início em 2010, quando houve o convite para o acompanhamento e implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal. Na função de Gestora da Educação Especial, exercida até o ano de 2017, surgiu a oportunidade de acompanhar o grupo de professoras da Educação Especial, por meio de reuniões para estudo e visitas às escolas.

Vale destacar que, no contexto das políticas públicas, desde 2005, encontrava-se em andamento o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), porém, na rede municipal de Marília, as salas só começaram a surgir em 2010. Na ocasião, somente dez professores atuavam exclusivamente, nas escolas que possuíam as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O trabalho desenvolvia-se seguindo as orientações das políticas elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e os atendimentos tinham uma forte característica isolada ou seja, sem contato ou intensão de aproximação com o Ensino regular

O AEE era um serviço novo, que precisava ser compreendido de forma a contribuir realmente com a escolarização dos alunos público-alvo. Enquanto Gestora da Educação Especial foram buscados caminhos para fortalecer o serviço e, principalmente, formar redes colaborativas que atendessem o máximo das necessidades educacionais especiais destes alunos. Um dos caminhos encontrados foi a implantação dos encontros de formação, os quais passaram a ser denominados como Horários de Estudos Especializados- HEE.

Os HEE ocorriam quinzenalmente, no período de trabalho, contando com a presença dos professores atuantes no AEE e, em muitas vezes, participantes externos convidados a explanarem assuntos relacionados ao mencionado serviço.

Na maioria dos encontros, os participantes externos, pesquisadores/professores das Universidades, apresentavam propostas de estudos na área da Educação Especial, nos quais os professores do AEE figuravam como protagonistas.

Durante o período em que tive oportunidade de acompanhar bem de perto esta área, o contato entre a rede municipal e as pesquisas das Universidades sempre foram muito frequente. Tais pesquisas, em grande parte, tiveram a proposta de contribuir significativamente com o atendimento e, por consequência, melhora da escolarização do aluno público alvo.

Entre os anos de 2010 e meados de 2016 vivenciou-se, enquanto serviço de Educação Especial da rede municipal, um período intenso de formações e pesquisas concentrados, os quais contribuíram de forma muito positiva para o fortalecimento desta área. Houve uma ampliação do número de professores atuantes e, de alunos atendidos, bem como uma expansão do reconhecimento do referido trabalho. Os professores do AEE, passaram a estar mais envolvidos na dinâmica da escola e encontravam-se muito próximos do Ensino Regular. Durante tal período, muitas pesquisas e estudos foram por mim acompanhados, inclusive participando das devolutivas nas escolas com os professores protagonistas. A todo momento, sempre foi notório o envolvimento dos educadores no desenvolvimento das pesquisas, pois estes participavam das discussões, das elaborações das propostas de novas ações, enfim, de uma série de ações que colaboravam para o bom andamento das pesquisas.

As visitas nas escolas foram outro modo de acompanhar o serviço, ocasiões que os professores do AEE e, por várias vezes, a Equipe Gestora da escola analisavam e discutiam as demandas práticas. A partir destas visitas é que surgiram alguns questionamentos que culminaram a problemática do estudo em tela.

Observava-se que, aqueles mesmos professores do AEE, participantes ativos, com o findar das pesquisas, retornavam gradativamente às práticas antigas, prevalentes de ações isoladas e, por muitas vezes, contraditórias. Essa constatação muito incomodava esta pesquisadora, pois o professor do AEE havia recebido a formação teórica, teve ações na prática, mas, com a saída do pesquisador, não conseguia mobilizar sozinho esses conhecimentos e modificar sua prática.

Foi neste cenário que cresceu a problemática da presente tese, com o seguinte questionamento: *como garantir que com a saída do pesquisador, as ações colaborativas ainda permanessesem vivas no cotidiano do trabalho do professor do AEE?*

Partiu-se de duas hipóteses. A primeira, referiu-se da necessidade de se construir no ambiente escolar dois tipos de culturas: *Investigativa e Colaborativa*. Investigativa, no sentido de que professores e direção fossem capazes de, por meio da pesquisa-ação, envolverem-se em um estudo ativo dos problemas, e de forma cíclica vivenciarem a ação-reflexão-ação das demandas reais do contexto. A cultura Colaborativa, sustentaria que essa prática reflexiva ocorresse de forma coletiva, onde os membros do grupo conseguissem alcançar objetivos comuns, num contexto de confiança mútua e co-responsabilidade.

A segunda hipótese que sustentou este estudo, foi a necessidade de um Gestor Colaborativo como figura fundamental na efetivação destas duas culturas citadas.. Este gestor configuraria-se como a pessoa responsável em organizar o serviço do AEE, com base nas Políticas já existentes, fomentando e sustentando as culturas Investigativa e Colaborativa. Caberia ao Gestor Colaborativo, mediar a análise das variáveis, propor ações, avaliar as contingências e, principalmente, apoiar no replanejamento da atuação, tudo isto dentro do cenário cotidiano das escolas. Como o professor do AEE e, especialmente, o professor do ensino regular não tiveram em sua base uma formação direcionada a estas situações, o mencionado Gestor Colaborativo em parceria com a Equipe Gestora das escolas e professores do AEE, poderia fornecer um modelo de atuação do *como* fazer, de *como* tornar o professor do AEE um constante crítico e construtor do seu próprio fazer.

Para comprovar ou não as hipóteses apresentadas, foram definidos como objetivos da pesquisa: *verificar os indícios do trabalho colaborativo; elaborar e aplicar um Plano de prática colaborativa do professor do AEE, tendo como base as ações do Gestor; avaliar o Plano Colaborativo e a atuação do Gestor na efetivação do Plano.*

Para alcançar os objetivos, buscou-se realizar uma pesquisa-ação colaborativa que sustentou-se na construção conjunta de conhecimentos que contribuíram para a transformação e evolução das práticas do profissional quanto à objetivação cognitiva do objeto de investigação, no caso do pesquisador.

O Plano de ações colaborativas supramencionado teve sua construção de forma coletiva, sob a mediação de um Gestor Colaborativo, no caso, esta pesquisadora. Partindo das problemáticas reais, os professores do AEE, juntamente com o citado Gestor, introduziram e fortaleceram as ações colaborativas no cotidiano das escolas,

trazendo, com isso, benefícios no tocante a ampliação na formação dos próprios professores e, conseqüentemente, um melhor atendimento aos alunos público-alvo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão apresentadas as bases teóricas que sustentam o desenvolvimento desta Tese. Primeiramente, apresentou-se o tema “A pesquisa-ação colaborativa como prática para a construção do conhecimento no fazer docente”, cujo objetivo foi de refletir sobre a formação de professores apontando a pesquisa-ação colaborativa como favorecedora à compreensão da práxis docente. A seguir, com o título “Reflexões sobre a atuação do Professor do Atendimento Educacional Especializado e o papel do Gestor Colaborativo” o capítulo dois procurou explorar os conceitos do Trabalho Colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular, destacando o papel do Gestor Colaborativo na efetivação desta proposta.

2.1 A pesquisa-ação colaborativa como prática para a construção do conhecimento no fazer docente

“Mansos na escuta e fortes na tomada de decisões”
(Rojo 1997)

Sustenta-se que a pesquisa-ação originou-se com os trabalhos do psicólogo Kurt Lewin, durante a segunda Guerra Mundial, em que o governo americano realizou a inibição alimentar incentivando as donas de casa a se abastecerem de pedaços de carne de baixo preço. Lewin desenvolve a *Action-Research*, acreditando na ação dos grupos e na ideia de que as pessoas devem participar da própria mudança de atitude e comportamento em um sistema interativo (BARBIER, 2004).

Devido a uma morte prematura, os estudos de Lewin (1965) são retomados pelos seus alunos e outros pesquisadores que, após a guerra, direcionaram a trabalhos sociais analisando o comportamento dos adolescentes, a solidariedade de grupos, a integração entre os vendedores negros etc. Neste contexto, enumeram-se quatro tipos de *Action-Research*: 1) *Action-Research* diagnóstica (os pesquisadores estabelecem um diagnóstico da situação existente e recomendam medidas de resolução); 2) *Action-*

Research participativa (quando há envolvimento desde o início de todos os membros); 3) *Action-Research* empírica (acúmulo de dados das experiências de grupo social); e, 4) *Action-Research* experimental (estudo controlado das técnicas utilizadas em situações idênticas. Nesta época de pós-guerra, a pesquisa-ação foi disseminada na Inglaterra (Elliot Jaques), Alemanha (Heinz Moser, Otto Lüdemann), França (Andsha, Arip) e, a partir dos anos 70, sua tendência mais radical ganhou forças no Canadá, Inglaterra e, França.

A literatura aponta uma diversidade de classificação para os diferentes tipos de pesquisa-ação e que usualmente são praticadas: André Lévy (1985); Jean Dubost (1987); e, Barbier (2004). Compartilham-se aqui as ideias de Thiollent (2013), em que a pesquisa-ação caracteriza-se por ter uma base empírica, realizada a partir da resolução de um problema coletivo no qual os pesquisados e pesquisadores são ativos na situação e se envolvem de forma cooperativa.

No Brasil, segundo Franco (2005), há pelo menos três formas desta pesquisa: 1) pesquisa-ação colaborativa: quando a busca de transformação é solicitada e o grupo de referência é a equipe de pesquisadores. A função do pesquisador é cientizar os processos de mudanças desencadeados pelo grupo; 2) pesquisa-ação crítica: quando a transformação é percebida a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo. Este processo valoriza a construção cognitiva, a reflexão crítica coletiva e busca a emancipação dos sujeitos e das condições opressivas; e 3) a pesquisa-ação estratégica: quando a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos e, apenas o pesquisador irá acompanhar e avaliar os resultados da sua aplicação.

Porém, independentemente da sua tipificação seu rigor metodológico deve ser preservado por meio do desenvolvimento cíclico-espiral (Lewin, 1965) das ações que se iniciam com a evidência de um problema que necessita de intervenção, planeja-se ações em parceria com os participantes e na medida de sua implementação avalia-se constantemente os resultados. Nesta avaliação constante das ações, surgem novos elementos e informações, que, por sua vez, suscitam novo planejamento, novas observações e avaliações, assim de forma sucessiva e constante.

Corroborando com a temática, Bastos e Henrique (2016) indicaram que nestes ciclos espiralados em que devem se constituir a pesquisa-ação colaborativa, ocorrem alguns passos, sendo eles: (a) Conscientização - identificação e aceitação dos desafios

que envolvem o trabalho docente; (b) Planejamento - novas formas de entendimento são pensadas e elaboradas a partir do processo de teorização das práticas, suscitando a busca de novas propostas curriculares, bem como novas estratégias pedagógicas; (c) Ação - que pode levar os envolvidos a novas formas de ação pedagógica; (d) Registro - registradas posteriormente e; (e) Reflexão- que pode encaminhar a um novo pensar sobre o processo, desencadeando um novo planejamento.

É neste cenário cíclico-espiral que a pesquisa-ação colaborativa se apresenta como uma possibilidade de diálogo entre a teoria e a prática. Seu processo é por vezes delicado, pois demanda tempo, envolvimento e interesse alto entre os participantes, vínculo e uma mediação adequada do pesquisador no sentido de auxiliar o grupo a organizar, rever ações e as práticas efetivadas no contexto.

Nesta abordagem, há uma situação problema coletiva que necessita ser elaborada e conduzida para a resolução. A elaboração consiste em definir quais os agentes, objetivos e obstáculos e, por fim, o conhecimento a ser produzido. A ação exercida na pesquisa-ação colaborativa conduz à reflexão crítica e teoricamente informada, objetivando movimentos concretos de mudanças que concretizem seu propósito emancipatório. Santos (2010) remeteu-se a pesquisa-ação colaborativa o papel de “ecologia dos saberes”, no sentido em que propicia a troca entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, sociais ou culturais.

Segundo Thiollent (2011), há seis aspectos principais:

- 1) Ampla e explícita interação entre pesquisadores e as pessoas envolvidas na situação problemática.
- 2) A partir desta interação define-se as prioridades da situação-problema e o encaminhamento das possíveis soluções.
- 3) Pode se configurar como objetos de investigação a situação social e seus diferentes problemas.
- 4) O objetivo é resolver ou pelo menos esclarecer os problemas da situação investigada.
- 5) As decisões, as ações e toda atividade intencional são acompanhadas durante o processo.
- 6) Busca-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência dos pesquisados.

O objetivo da pesquisa-ação colaborativa é o de possibilitar um estudo ativo dos problemas, decisões, negociações e da tomada de consciência entre os agentes do processo de transformação da situação. Embora muito pautada na ação, não se constitui apenas pelo ativismo, mas faz-se necessário produzir conhecimentos, adquirir experiências e contribuir para que as discussões avancem acerca da situação-problema identificada.

Destaca-se que, dentro deste processo, é possível coletar a problemática real, concretizar ou não o conhecimento teórico a partir do diálogo entre os pesquisadores e os problemas investigados, comparar o saber formal e o informal dos participantes nas categorias de resolução do problema, construir regras ou guias práticos de resolução, aprendizagens sobre os aspectos positivos e negativos relacionados às condutas, construção de possíveis generalizações para as pesquisas futuras.

Para a formulação deste problema, é preciso analisar e delimitar a situação inicial, delinear a situação final de acordo com os critérios desejados, identificar os problemas para que se alcance essa situação final, planejar as ações que colaborem com a resolução do problema e executar e avaliar as ações (THIOLLENT, 2011).

O que direciona a pesquisa-ação colaborativa é o modo (diretrizes) de encarar as situações problemas, e conforme os resultados da pesquisa esse modo pode ser fortalecido, alterado ou até abandonado. Num primeiro momento, estas situações são consideradas como suposições, e que no decorrer, tornam-se objetos de verificação, comprovação e/ou discriminação das situações constatadas.

Esta formulação de hipóteses (ou pré-hipótese e suposições) possibilita ao pesquisador organizar as ideias e estabelecer “pontes” entre a situação problemática concreta, os conhecimentos científicos e as observações de resultados parciais das possíveis soluções.

Sendo assim, em sua abordagem metodológica, a pesquisa-ação colaborativa exige a colocação clara dos problemas estudados em conjunto (pesquisadores e participantes), a discussão entre os participantes sobre as “explicações/soluções” apresentadas pelos pesquisadores, a escolha em conjunto das ações a serem implementadas e, por fim, a avaliação das ações e seus desencadeamentos (THIOLLENT, 2011).

Na pesquisa-ação colaborativa, o pesquisador não se limita aos aspectos acadêmicos e burocráticos, cabe a ele organizar a investigação, fazer progredir a consciência dos participantes para as soluções dos obstáculos. No primeiro contato, o pesquisador faz um diagnóstico da situação para identificar as expectativas e características dos participantes, os problemas da situação e todas as possíveis informações disponíveis.

Há um processo de entendimento entre pesquisador e participantes, pois se busca definir os temas, compartilhar as ações, enquadrar os referenciais teóricos, discutir a relevância teórica e prática do que está sendo pesquisado. Seu papel é ativo, informando, encorajando e apoiando o grupo de participantes, ao mesmo tempo em que estuda e analisa as reflexões e ações à luz do processo investigativo. Neste processo, pressupõe-se negociação de responsabilidades e condições democráticas para que todas as pessoas expressem-se nos momentos da pesquisa. (IBIAPINA, 2008).

Bandeira (2016) ressaltou que esta relação entre pesquisador e participantes impele ao entendimento de uma aliança no sentido em que estes estão juntos por que acreditam em algo que os une, e sentem necessidades da convivência por meio do objetivo que os conecta, porém, não exclui-se o conflito, que é analisado por meio da negociação dos sentidos.

Segundo Oliveira e Magalhães (2011, p. 60), a colaboração:

“[...] se dá a partir de choque de ideais, das tensões estabelecidas pelas contradições, das interações e trocas conflituosas que se organizam a partir de ações conjuntas”.

“[...] o processo de colaboração sem a presença de questionamentos que propiciem que o enunciador clarifique, explicita sua compreensão (sem a réplica), traz o foco para a interação apenas”.

Consoante com o tema, Glat e Pletsch (2011), designam como uma das características mais marcantes da pesquisa-ação, a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao grupo, além da sua flexibilidade na construção coletiva de soluções para os desafios encontrados.

Foi em 1977, no Simpósio Mundial de Catagena, que a pesquisa-ação participante ou pesquisa-ação foi apresentada por Fals Borda como uma metodologia vivencial que incluía educação, pesquisa científica e ação política, fortalecendo assim a

ideia da educação como instrumento político que permite a emancipação do povo. Nesta mesma direção, seguiram os trabalhos de Laurence Atenhouse, John Elliot, Wilfred Carr e Stephen Kemmis, reafirmando a postura investigativa do professor e seu papel de protagonista no cenário da pesquisa-ação.

Conforme apontam Morin (1992), Lavoie, Marquis e Laurin (1996) as pesquisas que se desenvolvem nesta perspectiva formativa colaboram para que este movimento de apropriação de si mesmo ocorra, no sentido que possibilitam ao sujeito um relacionamento produtivo com o contexto e a produção do conhecimento é sobre a prática articulando as contradições e direcionando a teoria. Esta articulação entre pesquisa e formação é necessária e totalmente possível de ocorrer nas práticas escolares. (SOARES; MENDES SOBRINHO, 2013).

Historicamente, a formação de professores tem sido alvo de preocupações e objeto de estudo em diferentes pesquisas, a exemplo das realizadas por Gil-Peréz (1993), Krasilchik (1987), Mendes Sobrinho (2006) e Soares (2010), as quais têm ilustrado que esse é um campo ainda em processo de constituição, povoado por tensões e especificidades. Pesquisadores como Ibiapina (2008), Magalhães (2009), Oliveira; Magalhães (2011), entre outros, veem desenvolvendo pesquisas sobre a prática colaborativa no contexto escolar. Na perspectiva desses autores, a colaboração contribui para prática docente, auxiliando o professor a enfrentar as rotinas e os problemas da escola e a consolidar práticas pedagógicas reflexivas no decorrer da profissionalidade docente.

As premissas apontam para o professor como um profissional capaz de produzir sua própria profissionalidade, colocando como um intelectual crítico que produz saberes e é capaz de se sustentar no processo de renovar e inovar sua prática educativa. Isto significa entender a formação como uma aprendizagem constante que se intensifica na troca de experiências, na participação ativa dos rumos decisórios, enfim, uma educação como atividade investigadora realizada pelos próprios professores para melhorar sua prática. (ZEICHNER 2000; GARRIDO ET AL. 2000; ELLIOT 1990; MIZUKAMI et al. 2002; ROSA 2003; FRACO, LISITA 2004).

Pimenta, Garrido e Moura (2001), Zanata (2005), assumiram a perspectiva da pesquisa-ação-colaborativa, como uma das possibilidades de formação continuada em serviço que leva ao desenvolvimento dessas habilidades e, no Brasil, tem se destacado,

revelando resultados positivos desta metodologia. Este processo, que envolve a crítica-reflexiva sobre as práticas cotidianas, favorece, de forma qualitativa, o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Um projeto de formação continuada de professores deve ter como objetivo principal possibilitar a transformação das representações por eles vivenciadas no cotidiano escolar. Dá-se então, que é nesse cotidiano vivido pelos professores que são construídas as representações acerca de si mesmo, do outro e das instituições. (...) deve-se necessariamente passar pelas camadas do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (MORAES 2001 p. 5).

A perspectiva é que o processo de formação deve ser um período no qual o professor transita por situações, experiências, trocas, incerteza, mudanças e, por conseguinte, interage com outros profissionais e conhecimentos variados, construindo e reconstruindo sua prática. Por isso que, é preciso romper com a ideia de capacitação em larga escala que segundo Feldman (2001, p. 112) “(...) menospreza qualquer capacidade de converter o trabalho com professores na abordagem e no enfrentamento de problemas práticos”.

Ferreira (2014, p. 361), destaca que:

[...] é esse exercício de colaboração crítico reflexivo que autoriza superar os conhecimentos consolidados e elaborar novos conhecimentos coletivos pautados em relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns no sentido de mudanças.

Pesquisadores como Magalhães (2004) e Ibiapina (2008, 2016) e Albuquerque (2016) têm defendido que os profissionais da educação realizem suas atividades docentes de forma crítico-reflexiva e colaborativa. Nesta perspectiva, toda atividade profissional e pessoal requer a reflexão e a análise do que devemos e do que podemos fazer sozinhos e em colaboração.

Essa metodologia, no contexto educacional, fortalece a pedagogia crítica com realce a concepção de professor como intelectual transformador num processo de formação permanente por meio do qual articulam-se os discursos e teorias que já não apresentam mais sentido e reconstroem-se novas concepções direcionadas ao cenário prático.

No entendimento de Bandeira (2016), essa nova perspectiva formativa demanda esforço, na busca de propostas que traduzam na superação dos obstáculos da docência,

haja vista que não mudamos por imposição, mas em movimento processual, espiralado e cíclico, envolvendo reflexão e tomada de consciência do pensar e do fazer. Este movimento também possibilita um processo autoformativo, pois, à medida que se reflete criticamente sobre as ações e pensamentos, é possível compreender o que fazemos, como fazemos e o por que fazemos as coisas. Como expressam Clandinin e Connelly (2011, p. 31):

“[...] ao nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, e a refletir sobre as necessidades formativas nesse movimento simultâneo das interações entre o passado, o presente e o futuro é que ocorre o deslocamento circular.

A dificuldade inicial de se introduzir a pesquisa-ação colaborativa na prática cotidiana, foi apontada por Franco (2016), pois o próprio ambiente institucional por muitas vezes, não considera a pesquisa como elemento fundamental. Os professores sozinhos não aderem a este processo e acabam no ciclo do oprimido e opressor (FREIRE 1996). Sendo este exatamente o foco de ruptura da pesquisa-ação colaborativa é necessário superar essa contradição e direcionar a *práxis* onde o homem age e reflete sobre o mundo para transformá-lo.

Diferentemente de outras perspectivas, a pesquisa-ação colaborativa flui, comprometendo-se com a produção de conhecimento sobre a realidade social, com indagações auto-reflexivas por meio das quais, os participantes buscam melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas. A pesquisa-ação colaborativa vem ao encontro exatamente desse processo de *empoderamento*, no qual há um exercício crítico e transformador da prática profissional, encorajados para mudar, rever e transformar. É estar comprometido, assumir riscos e demonstrar iniciativa e criatividade numa direção ética de compromisso social coletivamente assumido.

As ações de colaboração:

[...] se constituem práticas sociais que têm como objeto a introdução de transformações quanto a necessidades dos contextos dos participantes e implicam certo grau de conhecimento da realidade que objetivam transformar e das necessidades que querem satisfazer, com a finalidade de empoderar os participantes por meio de uma prática crítica e criativa. Oliveira e Magalhães (2011, p. 66)

Ao investigar suas próprias práticas, diagnosticando problemas, formulando hipóteses de trabalho, experimentando e avaliando suas hipóteses, elegendo seus

materiais, construindo e reconstruindo suas atividades e, relacionando conhecimentos diversos, os professores constituem-se em investigadores de suas práticas em aula e em produtores de alternativas pedagógicas aplicáveis em seus cotidianos escolares.(BASTOS E HENRIQUE, 2016)

O pesquisador, no contexto da pesquisa em Educação, é aquele que pratica ato de compreensão e que é parte integrante do diálogo, pressupõe abertura ao outro, plasticidade dos conceitos, o saber ouvir, a partilha, a negociação do conflito, e a compreensão. Isso desencadeará o caminho, que pode ser diversificado mas a caminhada será sempre compartilhada. Logo, tanto participantes quanto pesquisador se mantêm em desenvolvimento, sendo o progresso de ambos. (BANDEIRA, 2016)

Franco e Lisita (2014) já pontuavam o potencial formativo da pesquisa-ação colaborativa como uma opção metodológica que expressa um posicionamento acerca da escola, da sociedade e da profissão docente. Destacaram o professor como um profissional de natureza pública comprometido moralmente e que, no exercício de sua profissionalidade, modifica práticas institucionais e sociais.

Neste contexto, as mesmas autoras propuseram uma interação entre formação de professores e pesquisa nomeando assim, como Pesquisa-ação pedagógica (PAPE). Nesta abordagem, o conhecimento é construído não apenas para o professor mas no/com o professor, de forma que este sujeito assuma um papel de protagonista em compreender sua prática e assim transformá-la. Este tipo metodológico não se caracteriza como um mero procedimento de resolução de problemas, mas configura-se como uma possibilidade do *empoderamento* (sujeitos de conhecimento e transformação da prática) dos professores, construção/retificação das teorias pedagógicas e integração entre os conhecimentos científicos e saberes práticos. Nesta perspectiva, baseia-se em alguns princípios, sendo eles:

- a) A formação docente no Brasil tem se mostrado tecnicista e aplicacionista, totalmente desvinculados das contradições e da complexidade inerentes a profissão docente;
- b) Uma pauperização da profissão docente no Brasil, de forma que, os professores não percebem seu sentido social e político e, portanto atuam de forma oprimida;

- c) A precarização das condições de trabalho impõe a impossibilidade de se opinar, decidir sobre suas ações e conviver de forma colaborativa;
- d) A falta de protagonismo docente que sustentado pela ausência de fundamentos pedagógicos produzem o esgotamento da racionalidade pedagógica,
- e) A falta de sentido e possibilidades do ensinar/educar/formar como consequência desta pauperização, precarização e ausência dos fundamentos pedagógicos;

Cria-se o círculo negativo de formação em que o professor utiliza-se apenas de estratégias de sobrevivência para permanecer no trabalho diminuindo consideravelmente as possibilidades educativas emancipatórias e conscientes.

Contudo, é preciso ir além da constatação do professor pauperizado e, enquanto pesquisadores buscar dispositivos para superação e aos poucos, indicar novos caminhos para o futuro. Neste panorama a PAPe caracteriza-se como uma forma de romper com este esmorecimento dos processos de vida e formação dos professores na medida em que propõe a aprendizagem/investigação coletiva e colaborativa. A PAPe propõe a “*produção de rupturas cognitivas*” posto que permite ao professor mudar as concepções de sua profissionalidade, superando a consciência ingênua e renovando o olhar para as situações que o oprime

Destaca-se que, nesta modalidade, PAPe ou pesquisa-ação colaborativa não tem como objetivo transformar o professor em pesquisadores profissionais, mas exercer um trabalho colaborativo entre pesquisador e pesquisado, em uma perspectiva crítico-reflexiva que irá colaborar na melhoria do ensino. Os benefícios são de ambos (pesquisador e pesquisado): o pesquisador irá compreender melhor a *práxis* docente e, desta forma, articular com a teoria educacional e o professor poderá transformar seu olhar sobre sua prática compreendendo melhor sua função social e política. Ambos compartilham aspectos com finalidade formativa e emancipatória, potencialização dos mecanismos cognitivos de autoformação, relação dialética entre os conhecimentos emergidos do processo e a construção contínua e dialógica do diálogo. (FRANCO 2014)

Acreditando no potencial da pesquisa-ação colaborativa, este estudo adotou essa metodologia com vistas a contribuir para resolução de problemas advindos da prática escolar do AEE e desta forma contribuir para entender e aprimorar a atuação do

professor. É preciso destacar que esses pressupostos de empoderamento dos participantes no contexto educacional por meio da pesquisa-ação colaborativa permeou todo o processo de desenvolvimento deste estudo. O princípio é que tanto o professor do Ensino regular quanto do Atendimento Educacional Especializado, direcionados a um trabalho colaborativo, possam partilhar esses mecanismos de reflexão-ação-reflexão, a partir das próprias situações vivenciadas. Nesta lógica, na sessão 2.2 serão exploradas as bases deste Trabalho colaborativo como a perspectiva mais adequada na efetivação de uma Educação Inclusiva.

2.2 Reflexões sobre a atuação do Professor do Atendimento Educacional Especializado e o papel do Gestor Colaborativo

(...) reeducação do olhar ou, poderia usar outra expressão, como o desaprender a ver para poder enxergar o indispensável a todo exercício profissional, (...)
(PAGNI, 2017)

Com o advento da Educação Inclusiva, intensificou-se a ideia da escolarização de todos os estudantes em uma sala de aula, compartilhando espaços e oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral do humano e que se apropriem do aspecto quantitativo e qualitativo dos conteúdos curriculares.

Atender a esta nova perspectiva de educação trouxe desafios e mudanças consideráveis na base das propostas educacionais. O foco direciona-se ao contexto escolar e as respostas que são oferecidas às necessidades que os estudantes público-alvo da Educação Especial apresentam. Embora não haja em nosso País uma real universalização da educação, no campo dos “direitos” o acesso as escolas, possui sua garantia em inúmeros documentos legais porém, é urgente a reflexão sobre o acesso aos conhecimentos curriculares bem como, a qualidade desses conhecimentos, estes sim, devem ser o verdadeiro foco de preocupação das escolas.

Mesmo com a existência das diretrizes nacionais que orientam o trabalho inclusivo, ainda observa-se um distanciamento entre o que a lei assegura e o que efetivamente ocorre nas escolas de todo país. Desde 1990, com a Conferência Mundial e com a Declaração de Salamanca (BRASIL 1994), já recomendava-se que a formação dos educadores deveria ser direcionada aos resultados pretendidos e os programas de capacitação inicial ou continuada deveriam responder às necessidades que uma escola inclusiva apresenta.

Há algum tempo a literatura científica, tem apontado para a necessidade de se construir conhecimentos com foco na própria atividade docente, como uma das formas de se responder aos desafios que a Educação Inclusiva impõe às escolas. (FONTES, 2009, LÜDKE 2001, TARDIF, 2002, PIMENTA, 2005, GARRIDO E MOURA ,2001, ZANATA ,2004)

Nesta conjuntura, acredita-se que para fortalecer o desenvolvimento de escolas realmente inclusivas, dois princípios são essenciais: o educador assumir uma postura de eterno pesquisador pautado em seus problemas cotidianos e, no ínterim das unidades

escolares, desenvolver uma cultura escolar que seja alicerçada nos princípios de atuação colaborativa. Tais princípios serão melhor discutidos ao longo deste estudo.

Atualmente, ainda que haja debates sobre os conceitos de um professor pesquisador e um professor reflexivo, o que fica evidente é que, pautar práticas escolares em ideias rígidas e padronizadas só irá intensificar o próprio fracasso e afastar o objetivo primordial que é o desenvolvimento integral de todos os alunos. (LÜDKE; WALDHELM; OLIVEIRA, 2004).

O princípio aqui sustentado é de que a ação de pesquisar deve ser algo inerente a atividade docente, que o transforma em um questionador sistemático, intencional e autocrítico do seu próprio trabalho. Nesta vertente, o processo de pesquisa deve estar vinculada a prática pedagógica, cuja validação está na solução dos problemas impostos pelo cotidiano escolar. (DEMO, 1994; LÜDKE, WALDHELM E OLIVEIRA, 2004; COCHRAN-SMITH E LYTLE, 2011). É preciso olhar para o modo como estes professores se aproximam dos saberes pedagógicos e o tipo de atitude diante do saber. Oferecer espaços mais frequentes para discussão e instigar o diálogo reflexivo sobre as problemáticas reais. (MENDES, VILARONGA, 2017)

Porém, este processo de reflexão que o professor desenvolve sobre sua prática, não pode ser um ato solitário. É necessário uma troca, um diálogo com toda equipe. A construção dos saberes que a Educação Inclusiva nos exige deve ser coletiva, envolvendo, além dos professores do ensino regular, os professores do ensino especializado, pautados numa ampla rede de colaboração.

Embora os estudos referentes ao trabalho em grupo utilizam como termo “colaboração” e “cooperação”, paralelamente ou como sinônimos, para instituí-lo, Costa (2005), diferencia a cooperação que indica auxílio mútuo na execução de tarefas, admitindo a existência de relações desiguais e hierárquicas entre os sujeitos. A colaboração, por outro lado, pauta-se em tarefas recíprocas, em que os membros de um grupo se apóiam, visando alcançar os objetivos comuns que foram negociados em coletividade, estabelecendo relações que prezam à não-hierarquização, liderança partilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações.

Autores como Wood (1998); Frederico (1999), Herroldo e Venn (1999), afirmaram que a colaboração entre os professores, pais, agentes escolares e outros profissionais, tem se caracterizado como um modelo para atender a diversidade e que

tem surtido bons resultados. Mendes (2014) corroborou com essa ideia, afirmando que, a literatura científica, de outros países experientes em práticas de inclusão escolar, apontam o trabalho colaborativo como uma estratégia favorecedora tanto da aprendizagem dos alunos quanto para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

[...] O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade para fundir habilidades únicas de educadores talentoso, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades (WOOD, 1998; FREDERICO, 1999, HERROLDO E VENN, 1999 APUD MENDES, 2006).

Peterson (2006) ao analisar a experiência educacional de outros países, observou-se que nos Estados Unidos, por exemplo, são os professores de educação geral os primeiros a educarem as crianças com deficiências em suas salas de aula. Eles identificam e iniciam os procedimentos de encaminhamentos, participam da elaboração coletiva e no desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) sendo os responsáveis pela implementação do programa educacional apropriado na classe de ensino comum. Porém na elaboração em conjunta do PEI é possível garantir o atendimento à este aluno em outros ambientes, bem como os serviços auxiliares e os tipos de suporte necessários, dentro e fora da sala de aula.

Damiani (2008), realizou uma revisão acerca dos trabalhos colaborativos e destaca o grande potencial desta atividade para ajudar a enfrentar os desafios propostos pela escola atual em nosso país. As atividades colaborativas além de resgatarem os valores de compartilhamento e solidariedade, criam uma atmosfera rica em aprendizagens educacionais e sociais tanto para alunos como para docentes, proporcionando a estes um maior grau de satisfação profissional.

Essa associação entre educadores do ensino regular e especial direcionado a desenvolver um programa educacional a todos os estudantes foi descrita pela primeira vez em 1989 feita por Bauwens, Hourcade e Friend. Neste artigo, os autores definiram como “ensino colaborativo” quando os professores do ensino comum e especial atuavam como um time, parceiros iguais com relacionamentos interativos em todos os aspectos do planejamento, implementação e avaliação do ensino. Para isso, pode ser necessário diferentes arranjos, como, por exemplo, um conduz as instruções enquanto o

outro observa e monitora individualmente os estudantes, ou ainda, pode organizar estações de ensino, ensino alternativo ou ensino em equipe.

Em 1995, Cook e Friend, abreviaram o termo para “co-ensino” e apontaram mais características dessa relação de colaboração, quando “dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico” (p. 2 apud Mendes 2006). Complementa-se a proposta dos diferentes arranjos indicando que este poderá ocorrer em períodos fixos de tempo, em determinados momentos ou em dias específicos da semana, tudo irá depender das necessidades e características dos alunos, da demanda curricular, das questões de ordem prática como espaço e tempo, bem como a experiência dos participantes.

Em 2000, Argueles, Hughes e Schumm, definiram o ensino colaborativo enquanto abordagem educacional baseada na responsabilidade mútua entre os professores do ensino especial e do ensino regular no sentido de planejar e avaliar o ensino para um grupo heterogêneo de estudantes. Gately e Gately (2001) acrescentaram que, no co-ensino, os dois professores desenvolvem juntos um currículo diferenciado para suprir as necessidades de todos os alunos, compartilhando inclusive o manejo de toda sala de aula.

Mendes (2006) sintetizou o ensino ou trabalho colaborativo como sendo um modelo de prestação de serviços da Educação Especial, baseado na partilha de responsabilidades no ato de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo. Este modelo surgiu como uma alternativa frente aos modelos das salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, no sentido de responder de forma adequada às necessidades especiais apresentadas pelos estudantes. O objetivo é, por meio da combinação de habilidades do professor comum e do especialista, criar opções para o aprender e prover apoios adequados e funcionais.

No coensino, a ideia básica é, uma vez que este aluno deve estar inserido em sala de aula do ensino regular, todos os recursos que podem beneficiar essa inserção devem estar juntos no contexto de sala de aula, incluindo o professor especializado. O diálogo frequente e sistemático entre o professor da sala regular com o professor especial favorece a construção do planejamento, adequações nos procedimentos de ensino, adaptações curriculares e de materiais até a avaliação. (CABRAL, POSTALLI, ORLANDO, GONÇALVES, 2014). De maneira geral, o intuito do ensino colaborativo

é criar maneiras de aprendizado fornecendo suporte a todos os educandos na sala de aula de ensino regular, consorciando habilidades do professor comum e do professor especialista (JUNQUEIRA, 2005).

A literatura apontou que quando um profissional da Educação Especial se propõe a trabalhar nesta perspectiva, há 10 aspectos para dialogar coletivamente com a equipe escolar, antes e durante o processo de colaboração (FRIEND E HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007). Sendo eles:

Figura1- Aspectos para dialogar com a Unidade Escolar.



Fonte: Friend&Hurley-Chamberlain 2007.

Além destes aspectos em 2000, Argeles, Hugles e Schumm realizaram um programa piloto na Flórida e deste estudo destacaram sete fatores que contribuem para o sucesso do trabalho colaborativo.

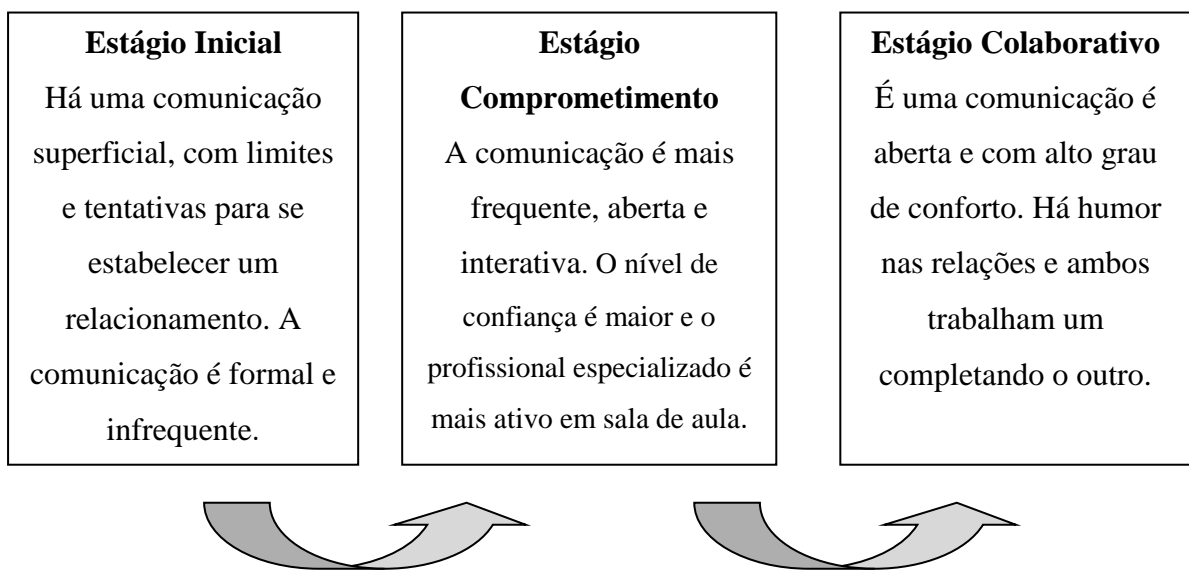
Quadro 1- Fatores de sucesso para o Trabalho Colaborativo

Fatores para o sucesso do Trabalho colaborativo	
1) Hora de planejamento comum	É o momento para compartilhar ideias para a execução do trabalho em sala. Neste momento os profissionais idealizam adaptam, avaliam e compartilham responsabilidades no desenvolvimento do trabalho
2) Flexibilidade	É uma característica fundamental pois ambos se abrem à vivenciar novas rotinas e propostas, sempre respeitando os estilos pessoais de cada envolvido.
3) Correr riscos	Cada aluno apresenta características peculiares, neste sentido não há um caminho pronto para ser seguido, neste sentido é preciso se arriscar a novas metodologias e atividades.
4) Definição de papéis e responsabilidades	A importância dos profissionais é igualitária porém definir de forma clara a ação de cada um evitará discórdia e abandono do programa
5) Compatibilidade	Embora cada profissional possa ter suas filosofias e metodologias neste trabalho a ideia é que se discuta e se chegue a uma proposta comum compartilhada por ambos.
6) Habilidades de comunicação	Muitas dificuldades poderão surgir no processo por isso, as oportunidades de diálogo são fundamentais no sentido de saber ouvir e falar para que se alcance uma proposta comum.
7) Suporte administrativo	Refere-se a equipe gestora da escola que irá colaborar para que os erros se tornem reflexões e que sejam pensados e executadas reais propostas de mudança.

Fonte: Argueles, Hugles e Schumm- 2000.

Os estudos sobre ensino colaborativo ou coensino apresentam um consenso no que diz respeito a complexidade da atuação, destacando que não é uma proposta tão fácil de se executar e nem sempre resulta em experiências positivas. O fato é que, esta perspectiva exige um processo adaptativo que depende da passagem do tempo e que neste tempo os professores vivenciam diferentes estágios. Gately e Gately (2001) definiram três diferentes estágios.

Figura 2- Estágio de interação no Trabalho Colaborativo.



Fonte: Gately e Gately 2001.

A questão da passagem do tempo é um aspecto importante a ser considerado na perspectiva de atuação colaborativa quando se pretende atingir uma construção real de princípios, filosofias e ações cotidianas em comum. Este processo exigirá, de todos os participantes, a superação de suas próprias características pessoais e um voluntariado para participar efetivamente das mudanças e aprimoramentos consequentes deste atuação.

Os mesmos autores além de definirem os estágios desta relação colaborativa, ainda apontam oito componentes para esta perspectiva de trabalho.

Quadro 02- Componentes na perspectiva de Trabalho Colaborativo

Componentes do Trabalho Colaborativo
<p>Comunicação Interpessoal: deve-se aos poucos se tornar mais efetiva, aberta e interativa. De acordo com a característica de cada estudante busca-se uma forma mais efetiva de comunicação.</p> <p>Estágio inicial: comunicação reservada e insatisfatória</p> <p>Estágio Compromisso: comunicação mais aberta e interativa</p> <p>Estágio Colaborativo: diálogos abertos, sinceros e reflexivos</p>
<p>Arranjo Físico da sala: é pensar na adequação física e disposição dos materiais de uma forma que permita o acesso de todos e que ambos os professores possam controlar espaço e alunos conjuntamente</p> <p>Estágio inicial: o professor especializado não utiliza todos os materiais e recursos disponíveis</p> <p>Estágio Compromisso: o espaço é compartilhado e mais liberdade em sala</p> <p>Estágio Colaborativo: a territorialidade torna-se menos evidente. O espaço é controlado pelos dois professores. Ambos professores percorrem a sala de forma que não é possível diferenciá-los</p>
<p>Familiaridade com o currículo: refere-se a aquisição de conhecimento, compreensão e sequencia dos conteúdos. O desenvolvimento do processo aumentará a confiança e competências de ambos os professores.</p> <p>Estágio inicial: professor especializado não conhece a metodologia nem conteúdos e o professor regular tem limitada confiança nas habilidades do professor especializado</p> <p>Estágio Compromisso: maior nível de confiança, compartilham planejamento e mudanças</p> <p>Estágio Colaborativo: ambos sentem-se competentes e confiantes para lidar com o currículo</p>
<p>Modificações e metas do currículo: pensando sempre no sucesso dos alunos, os professores deverão discutir metas, acomodações e modificações necessárias incluindo a forma de ensinar.</p> <p>Estágio inicial: planejamento geral e um específico para o aluno. Professor especialista é visto como um auxiliar</p> <p>Estágio Compromisso: percebe-se a necessidade de modificações mais ainda não se define os responsáveis</p> <p>Estágio Colaborativo: os dois professores buscam diferenciar a forma de ensinar para que favoreça a todos</p>
<p>Planejamento instrucional: envolve o planejamento do dia a dia, semana a semana e unidade a unidade. É preciso apreciar a necessidade de modificações curriculares bem como aceitar o compromisso do ensino para todos.</p> <p>Estágio inicial: o professor geral ensina ao grupo enquanto o professor especializado é assistente. Divisão de funções</p> <p>Estágio Compromisso: planejamento realizado em conjunto</p> <p>Estágio Colaborativo: o planejamento em comum consolida-se como rotina e há a frequência de compartilhar ideias</p>

<p>Apresentação instrucional: é pensar na instrução e na estrutura de cada atividade. Em um trabalho colaborativo, ambos os professores interagem com os alunos.</p> <p>Estágio inicial: apresentam as instruções de forma separada. Um é professor “chefe” e ou outro “auxiliar”</p> <p>Estágio Compromisso: maior interação e o professor especialista passa a reger algumas situações de ensino</p> <p>Estágio Colaborativo: ambos apresentam instruções e estruturam as atividades em sintonia, permitindo que os alunos se reportem aos dois professores</p>
<p>Gerenciamento da sala de aula: é pensar na estrutura e relações estabelecidas em sala que envolvem o gerenciamento benéfico a todos os alunos. Ambos devem entender seus papéis e como regem cada aluno.</p> <p>Estágio inicial: em alguns momentos o professor especializado assume a gerência dos comportamentos e instruções</p> <p>Estágio Compromisso: há a comunicação das regras e rotinas da sala, bem como das necessidades de cada aluno</p> <p>Estágio Colaborativo: ambos se envolvem no gerenciamento e elaboração das atividades da sala</p>
<p>Avaliação: deve envolver o desenvolvimento de sistemas de avaliação individual dos alunos de forma a considerar suas particularidades.</p> <p>Estágio inicial: cada professor tem seu sistema de avaliação ficando como responsabilidade maior do professor do ensino regular</p> <p>Estágio Compromisso: há a discussão sobre as melhores e possíveis ações de avaliação</p> <p>Estágio Colaborativo: além de discutirem em conjunto os critérios e opções, ambos avaliam o progresso e percebem as necessidades de modificações</p>

Fonte: Gately e Gately, 2001.

Ainda neste contexto, Keefe, Moore e Duff (2004) apontaram quatro tipos de saberes que todos os professores devem ter para se criar ou manter relações colaborativas.

1. Conhecer a si mesmo: suas forças, fraquezas, valores e preconceitos em relação a inclusão;
2. Conhecer seu parceiro: saber ouvir o outro sem julgamentos, ter empatia, respeitar o ponto de vista;
3. Conhecer os alunos: avaliar, planejar, definir objetivos. Saber os sonhos e percepções do aluno;
4. Conhecer sua profissão: apropriar-se dos conteúdos curriculares e saber o como flexibilizá-los para todos os alunos

Em relação ao trabalho colaborativo, nota-se que, no contexto educacional brasileiro, há amparo legal que direcionam para esta proposta, bem como a literatura científica apresenta um vasto conhecimento teórico, definindo os componentes, as habilidades e até estágios desta proposta. No entanto, verifica-se, ainda, poucos trabalhos que direcionam o “como” desenvolver esta proposta, ultrapassando as

inúmeras barreiras do cotidiano e atendendo de forma qualitativa as necessidades dos alunos.

Zerbato (2014) afirmou que nesta proposta colaborativa os profissionais necessitam desenvolver algumas habilidades, como por exemplo, confiança, comunicação, resolução de problemas e conflitos. O desenvolvimento dessas habilidades é um longo caminho a ser percorrido até se atingir a escolarização de qualidade do aluno PAEE em sala de aula. Neste caminho os professores ora podem ser receptivos ora podem demonstrar resistências. Algumas vezes professores de Educação Especial, de ensino comum e até gestores, não conseguem ser flexíveis para novas possibilidades administrativas na rotina de tarefas e diferentes estilos de ensino e manejo com a classe (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000).

Bueno (2011) apontou uma outra dificuldade neste processo que seria a possível dicotomia entre o papel do professor das salas regulares e o professor da Educação Especial. O primeiro alega não possuir habilidades específicas para o trabalho pedagógico com o aluno com deficiência e, o segundo, por outro lado, alega não estar preparado para a prática pedagógica desenvolvidas com estes alunos no ensino regular. Ainda segundo este mesmo autor, este argumento acontece porque, os professores da Educação Especial, em sua maioria, formaram sua prática na minimização dos efeitos que a deficiência apresenta, centrando nas dificuldades e não nas possibilidades.

São alguns dos desafios para a construção de uma cultura colaborativa que demanda longo prazo até ser aceita e realizada. O trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papel existentes entre profissionais. Porém, para garantir o bom funcionamento da equipe o desafio reside em como definir os papéis para melhor utilizar todos os saberes existentes (GRADEN; BAUER, 1992; WOOD, 1998; MENDES, 2006).

Entende-se que o ensino, numa perspectiva inclusiva, exige dos docentes novas demandas, novas maneiras de atuação, ou seja, novos conhecimentos acerca dos princípios da Educação. Entretanto, as pesquisas voltadas à formação de docentes mostram o despreparo do professor como um dos principais entraves no processo de inclusão escolar. E este quadro se agrava quando há negligência da prática pedagógica por meio das formações inicial e continuada (FONTES, 2009).

Este estudo, compartilha a ideia de que os professores especialistas necessitam buscar desenvolver “relações colaborativas”, independente, do atendimento ocorrer no turno ou contraturno. Walther-Thomas, Korinnek e McLaughlin (1999) apontam alguns aspectos para se considerar nesta relação: (a) a diferença entre colaboração e inclusão, ou seja, o fato de uma existir não garante a outra, (b) a amizade entre os participantes não caracteriza-se como pré requisito, (c) não se constrói este tipo de relação de forma fácil e rápida, (d) o engajamento entre os profissionais deve ser sempre estimulado e, por último, (e) ter de forma clara os momentos em que esta colaboração é adequada.

Corroborando com as alternativas para o desenvolvimento deste trabalho, Cabral, Postalli, Orlando e Gonçalves (2014) apontaram em seu artigo sobre formação de professores para o ensino colaborativo, seis etapas a serem consideradas: 1) Contato e aceitação; 2) Observar para colaborar; 3) escuta do próximo para definição de papéis, sem hierarquia; 4) Estabelecer e Ampliar o diálogo; 5) Construção colaborativa das atividades e 6) Aplicação e reflexão conjunta sobre as atividades propostas.

Neste cenário é preciso reconhecer que a perspectiva da Educação Inclusiva não contraria a exigência dos serviços especializados, sejam eles dentro das escolas ou instituições específicas, mas implica na inclusão desses serviços sob uma nova concepção de trabalho colaborativo, que muitas vezes, infelizmente não encontra um terreno tão fértil nas realidades escolares. (CUNHA, FANTACINI, 2017).

Mendes e Vilaronga (2017) afirmaram que a proposta de coensino tem como característica ser adaptativa e que requer tempo para mudanças contextuais. Deve ser intencionalmente cultivada ou desenvolvida por meio da atuação profissional a qual permite a prática e a reflexão sobre ela. Entretanto, se não houver idealização minuciosa do projeto ou se os papéis desempenhados pelos professores forem indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para ambos os educadores, assim como para os gestores (ARGUELES, HUGHES; SCHUMM, 2000; GATELY ; GATELY JR., 2001).

Laconicamente, pode-se afirmar que a proposta de trabalho colaborativo é promissora para fortalecer as práticas da Educação Inclusiva, que nesta perspectiva é preciso mudanças significativas na cultura escolar sobre a concepção de organização do trabalho e que, os profissionais envolvidos necessitam se apropriar da postura

investigativa de refletir criticamente sobre as problemáticas da sua realidade, comprometendo-se com a construção de novos conhecimentos.

Sim, na perspectiva deste estudo, todos estes aspectos são fundamentais. No entanto surge o questionamento: como garantir a sustentabilidade de todos estes aspectos e pontos de base dessa filosofia de trabalho no cotidiano das escolas? A hipótese é que por meio do papel ativo do Gestor Colaborativo, figura que foi desempenhada por esta pesquisadora durante todo o estudo.

De forma geral o Gestor é o executivo principal da escola e tem a responsabilidade na condução do processo escolar, sinalizando e dando o norte ao trabalho da equipe educativa. O gestor como uma liderança na escola é capaz de mobilizar o grupo a abraçar novas ideias, encorajar a participação e a colaboração de todos nas decisões a serem tomadas e é a pessoa que dá suporte para se chegar aos resultados esperados (SANTOS, 2009).

Desde 1999 Lehr já apontou que quando o ensino colaborativo não é prioritário para a administração, não existe a viabilidade para o planejamento. Os professores que visam trabalhar nesta proposta, sem tempo, acabam realizando planejamentos superficiais. Observou-se que quando a direção e coordenação das escolas estão empenhadas em auxiliar o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, estas tendem a traçar um caminho mais seguro para se atingir os objetivos do Co-ensino.

Contudo, quando vive-se a prática escolar, o que observa-se é que as Equipes Gestoras das escolas acabam sendo consumidas por uma demanda muito grande de trabalho e nem sempre conseguem acompanhar/fortalecer este processo colaborativo. Zerbato (2014) apontou esta dificuldade da Direção em acompanhar, fazer orientações e, auxiliar os professores que trabalhavam em colaboração, devido às demais responsabilidades que lhes são designadas. Aspecto também percebido durante a realização deste estudo e que será posteriormente melhor discutido.

Nesta conjuntura que propõe-se a figura do Gestor colaborativo (assim denominado por este estudo). Pessoa, experiente, com notório saber na área da Educação Especial e responsável exclusivo em garantir e supervisionar a sustentabilidade das ações colaborativas.

As funções deste Gestor colaborativo devem ser pautadas nas mesmas características dos Gestores Escolares, mas com foco nas questões da Educação

Especial. Val (2017) apontou em seu estudo quatro grandes qualidades que um gestor deve ter:

1. Qualidades Humanas: capacidade de comunicação (saber escutar o outro), maturidade, sociabilidade, aceitação do outro e responsabilização;
2. Qualidades Científicas: domínio das técnicas pedagógicas, autenticidade, aceitação do outro, empatia, Psicologia e Didática;
3. Qualidades Técnicas: condução de Reuniões e Organização documental;
4. Qualidade atitudes: respeito, otimismo, flexibilidade, coerência, altruísmo, cooperação, sinceridade, honestidade, confiança, realismo, justiça e compreensão

Este Gestor colaborativo exerceria funções supervisivas para contribuir para a melhoria dos processos educativos colaborativos. Não sendo as práticas supervisivas entendidas como práticas mecanizadas ou meras rotinas burocráticas, mas sim como práticas que aliam “experiência, reflexão, confronto de ideias, ação e formação pela investigação” (Alarcão e Tavares, 2003)

Entendendo o trabalho colaborativo como uma atuação partilhada que converge para a melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, para a melhoria da aprendizagem dos alunos e até para a melhoria da instituição em que este trabalho se desenvolve, acredita-se que as funções supervisivas do Gestor Colaborativo possam ser elementos favorecedores de práticas colaborativas.

Serrazina (2010), afirmou a necessidade da presença de alguém que ajude os professores a refletirem sobre suas próprias práticas, partilhando significados e adquirindo mais conhecimentos e confiança nas próprias capacidades.

É preciso incentivar ações pela busca de resolução de problemas, estimulando os próprios professores a responderem alguns questionamentos: Como posso agir diferentemente? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar minha prática? (IBIAPINA, 2008).

Alarcão e Canha (2013), agruparam quatro competências básicas para a ação de uma supervisão colaborativa:

- ✓ Competências interpretativas – de leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política e educativa;

- ✓ Competências de análise e avaliação – de situações, iniciativas, projetos e desempenhos individuais e institucionais;
- ✓ Competências de dinamização da formação – de apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização de conhecimento produzido.
- ✓ Competências de comunicação e relacionamento profissional – para mobilizar as pessoas, explorar tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.

A literatura em muito contribui para o desempenho desse papel de Gestor Colaborativo. Nos estudos de Lehr (1999) houve sugestões aos administradores para o desenvolvimento e suporte ao coensino:

- Trate o ensino colaborativo como uma oportunidade de crescimento profissional e encoraje os professores a trabalhar colaborativamente.
 - Dê aos professores tempo adequado para o planejamento colaborativo.
 - Forneça experiências de treinamento apropriado para preparar os professores para a colaboração.
 - Faça do ensino colaborativo uma visão altamente característica do programa acadêmico da escola
- (LEHR, 1999, p.5)

Não esgotando a discussão sobre o papel fundamental do Gestor Colaborativo, este estudo realizado, torna-se especial no sentido de compartilhar os dados científicos de uma experiência de atuação deste Gestor e ao mesmo tempo pesquisador, que teve como objetivo maior, garantir a sustentabilidade das ações colaborativas no cotidiano das escolas. Acredita-se que este estudo possa possibilitar oportunidades de reflexão a respeito das alternativas para a efetivação da cultura colaborativa no ambiente escolar.

3 OBJETIVOS

São objetivos deste estudo:

- 1) Verificar os indícios do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e do Ensino regular;
- 2) Elaborar e aplicar um Plano de prática colaborativa do professor do AEE com o professor do ensino regular, tendo como base as ações do Gestor colaborativo;
- 3) Avaliar o Plano Colaborativo e a atuação do Gestor colaborativo na efetivação do Plano.

4 MÉTODO

A pesquisa teve como base a abordagem metodológica da pesquisa-ação-colaborativa, pois se desenvolveu *na* ação. Segundo Desroche (1990), há três aspectos básicos característicos desta metodologia: 1º) a pesquisa sobre os atores sociais, suas ações e interações; 2º) é desenvolvida “para” dotar as práticas espontâneas, de uma prática racional, que apresenta a finalidade de sua aplicação; e, o 3º) a pesquisa “por” ou “pela” ação dos próprios atores, tanto na concepção quanto na execução. Estes três aspectos estiveram presentes durante todo o processo e poderá ser percebido no detalhamento de cada fase e procedimento.

4.1 Contextualizando o estudo

O estudo foi realizado na rede municipal de Marília, cidade da Região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, que, atualmente possui em sua totalidade 52 escolas sendo, 20 escolas do Ensino Fundamental e 32 da Educação Infantil.

A rede conta com 13 salas de recursos Multifuncionais, e um total de 36 professores da Educação Especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado, tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil. Há um total de 220 alunos atendidos por estes especialistas.

Os atendimentos do AEE ocorrem em aproximadamente 70% no mesmo turno do ensino regular e apenas 30% no contraturno. O público-alvo abrange os alunos preconizados na Política, porém também, alunos com dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico.

Os atendimentos variam na frequência e no tempo de duração, ficando com no mínimo de 50 minutos e máximo de 1h20, em até duas vezes na semana nas escolas com menor número de alunos atendidos.

Todos os professores são concursados, com a exigência de apresentar formação de, no mínimo, 360 horas em qualquer área da Educação Especial e ou/Inclusiva ou ainda, especialização em Psicopedagogia ou Neuropedagogia.

4.2 Local do estudo

A pesquisa desenvolveu-se em três escolas municipais, sendo uma na modalidade da Educação Infantil, nomeada como BF, e duas do Ensino fundamental, nomeadas como OC e AC.

4.3 Participantes

Tabela 1- Quantidade de participantes da pesquisa

Participantes da Pesquisa

Unidade Escolar	Prof. do AEE	Prof. do Ensino regular	Prof. de Educação Física	Total
Escola BF- Educação Infantil	1	2	-----	3
Escola OC- Ensino Fundamental	1	1	1	3
Escola AC- Ensino Fundamental	1	1	1	3
Total	3	4	2	9

Fonte: elaboração própria

Quadro 3- Caracterização dos participantes

Participantes da Pesquisa			
Unidade Escolar: BF			
Participantes diretos	Gênero	Tempo de atuação	Formação inicial e continuada
Prof. do AEE	Feminino	04 anos	Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Inclusiva
Prof. do E. Regular	Feminino	18 anos	Pedagogia, Psicopedagogia
Prof. do E. Regular	Feminino	16 anos	Pedagogia
Participante indireto	Gênero	Idade	Diagnóstico
Aluno público-alvo	Masculino	05 anos	Diagnóstico de autismo
Unidade Escolar: OC			
Prof. do AEE	Feminino	04 anos	Pedagogia, Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva
Prof. do E. Regular	Feminino	12 anos	Pedagogia, Psicopedagogia
Prof. Ed. Física	Masculino	05 anos	Educação Física
Participante indireto	Gênero	Idade	Diagnóstico
Aluno Público-alvo	Masculino	06 anos	Diagnóstico de Paralisia Cerebral
Unidade Escolar: AC			
Prof. do AEE	Feminino	02 anos e 6 meses	Pedagogia, Neuropedagogia
Prof. do E. Regular	Feminino	16 anos	Pedagogia
Prof. Ed. Física	Feminino	5 anos	Educação Física, Fisiologia e Personal Trainer
Participante indireto	Gênero	Idade	Diagnóstico
Aluno público-alvo	Feminino	07 anos	Diagnóstico de Síndrome de Rett

Fonte: elaboração própria.

4.4 Instrumentos aplicados e que serão analisados

O quadro, que segue, apresenta, os instrumentos que foram utilizados e seus respectivos objetivos.

Quadro 4- Descrição dos instrumentos e objetivos

Instrumentos e Materiais utilizados	Objetivos específicos dos instrumentos
Material audiovisual com as informações do projeto de pesquisa	Compartilhar os objetivos e procedimentos que seriam utilizados na pesquisa.
Questionário aos professores do AEE	Levantar os indícios do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e do ensino regular.
Diário de Campo,	Registrar as discussões, reflexões e os combinados das ações de cada participante que deveriam ser desenvolvidas até o próximo encontro.
Filmagens e gravação de áudio	Registrar os dados das reuniões e consultar posteriormente.
Lápis enfeitado com a mensagem “Voo dos Gansos”. Esta mensagem enfatiza a importância do trabalho em equipe a colaboração de cada um para o sucesso de todos.	Agradecer a disponibilidade dos participantes/ Evidenciar a importância do trabalho colaborativo
Entrevista	Direcionar a ação do professor do AEE no encontro com as famílias priorizando as informações mais importantes
Roteiro de Observação em sala de aula regular	Orientar o olhar do professor do AEE quando estiver dentro da sala regular
Roteiro de Observação do Aluno- ROA	Proporcionar um maior conhecimento sobre o aluno atendido no AEE

Processo de desenvolvimento das ajudas Técnicas	Orientar a confecção de materiais pedagógicos que deve ser realizada pelo professor do AEE
Panfleto Informativo sobre o AEE	Compartilhar de forma objetiva a função e objetivos do AEE
Carta de apresentação do professor do AEE	Fortalecer o contato com a professora do ensino regular que está no contra turno da professora do AEE
Folha de expectativas do professor do Ensino Regular	Direcionar as ações do professor do AEE para atender de forma mais eficiente às expectativas do professor do ensino regular que está no contra turno;
Plano de Metas compartilhadas	Planificar e orientar as ações de todos os profissionais envolvidos no processo educacional da criança/ Acompanhar o desenvolvimento das ações/ Avaliar as ações dos envolvidos e o desempenho do aluno
Plano de trabalho entre o professor do AEE e da Educação Física	Orientar o planejamento das aulas de Educação Física para aumentar de forma significativa a participação da aluna/ Avaliar a eficácia das estratégias adotadas
Escala Likert de medida de colaboração/ Auto-avaliação “Somos realmente co-professores”/ Checklist de ações colaborativas	Orientar o processo de reflexão sobre as ações desenvolvidas na perspectiva do trabalho colaborativo
Material audiovisual com os resultados da pesquisa	Compartilhar os resultados obtidos na realização da pesquisa

Fonte: elaboração própria.

4.5 Procedimentos para coleta de dados

Desde o início da pesquisa, foram objetos de preocupação o acolhimento e o fortalecimento do vínculo entre o pesquisador e os pesquisados, de forma que durante os encontros pode-se vivenciar um clima agradável, seguro e que permitisse aos participantes a expressão sincera de opiniões e vivências.

É certo que, o planejamento de uma pesquisa deve ser muito flexível, orientado pelas preocupações das circunstâncias reais, dinâmica do grupo e as relações que se estabelecem. Nesta fase, alguns temas, aos poucos, vão se tornando mais claros e ganhando forças, como, por exemplo, o tema da pesquisa, colocação dos problemas, lugar da teoria, as possíveis hipóteses, os procedimentos de coletas de dados, as novas aprendizagens e os planos da ação. Estes temas não necessariamente seguem uma sequência temporal, porém, é fundamental garantir a fase exploratória da pesquisa e, no final do processo, a divulgação externa dos resultados e conclusões. (THIOLLENT, 2011).

Considerando tais aspectos, esta pesquisa foi desenvolvida seguindo três fases e, em todas estas, a pesquisadora teve o papel de Gestora colaborativa das ações. As fases foram: 1) Elaboração do Plano ações; 2) Desenvolvimento das ações colaborativas; e, 3) Análise do Plano de trabalho elaborado. Para cada fase, foram utilizados os instrumentos e adotados procedimentos que colaborassem com a coleta dos dados e que buscassem responder aos objetivos específicos do estudo. O quadro a seguir apresenta de forma resumida tais aspectos.

Quadro 5- Descrição dos procedimentos e respectivos objetivos realizados em cada fase do estudo.

Fases do estudo	Procedimentos e Objetivos	Instrumentos utilizados
Elaboração do Plano de Ações- colaborativas	<p>Realizar o levantamento das informações iniciais: descoberta dos interessados, dos problemas, a disponibilidade de horários, divisão de tarefas, enfim, uma série de ações, que colaboram com o estabelecimento dos principais objetivos compartilhados entre pesquisador e pesquisados. Com base nestes princípios, algumas ações foram desenvolvidas:</p> <p>1ª Ação - Apresentação do projeto; 2ª Ação – Entrega do Questionário; 3ª Ação - Seleção dos participantes; 4ª Ação – Apresentação do Projeto nas escolas dos participantes selecionados</p>	<p>Material audiovisual com as informações do projeto de pesquisa</p> <p>Questionário aos professores do AEE (Apêndice A)</p> <p>Lápis enfeitado com a mensagem “Voo dos Gansos”.</p>
Desenvolvimento do Plano de Ações Colaborativas	<p>✓ Aproximadamente 10 encontros em cada unidade escolar, com as professoras do AEE participantes do projeto para discussão das demandas, pensar nas ações e avaliar o desenvolvimento caracterizando um processo cíclico: ação-reflexão-ação;</p> <p>✓ Entrevista com as famílias dos alunos em discussão para atualizar os dados, conhecer melhor o desempenho social do aluno e suas habilidades em atividades de vida diária;</p> <p>✓ Observação em sala de aula regular para conhecer melhor as necessidades especiais do aluno e direcionar as ações de apoio tanto para o aluno quanto para a professora do ensino regular;</p>	<p>Diário de Campo,</p> <p>Filmagens e gravação de áudio</p> <p>Entrevista (Apêndice B)</p> <p>Roteiro de Observação em sala de aula regular (Anexo A)</p> <p>Roteiro de Observação do Aluno- ROA (Anexo B)</p> <p>Processo de desenvolvimento das ajudas Técnicas (Anexo C)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contato com a escola anterior do aluno para levantar informações sobre a frequência e o desempenho durante a Educação Infantil; ✓ Confeção de recursos que colaborassem com o acesso aos conteúdos curriculares; ✓ Reunião com a Equipe Gestora para esclarecimento do papel do AEE, a função de parceria e as demandas reais da escola; ✓ Elaboração de instrumentos que colaborassem para aproximar o professor do AEE e o professor do ensino regular que estavam no contra turno; ✓ Elaboração do Plano de metas para deixar claro as ações de todos os envolvidos e os prazos de execução; ✓ Elaboração de um plano de trabalho entre o professor do AEE e da Educação Física para direcionar ações que aumentassem a participação da aluna nas aulas; 	<p>Panfleto Informativo sobre o AEE (Apêndice C)</p> <p>Carta de apresentação do professor do AEE (Apêndice D)</p> <p>Folha de expectativas do professor do Ensino Regular (Apêndice E)</p> <p>Plano de Metas compartilhadas (Apêndice F)</p> <p>Plano de trabalho entre o professor do AEE e da Educação Física (Apêndice G)</p>
Análise do Plano de trabalho elaborado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Follow-up para acompanhar o fortalecimento e a generalização das ações colaborativas do professor do AAE; ✓ Encontros para auto avaliação das ações colaborativas; ✓ Divulgação externa dos resultados para a Equipe Gestora das escolas participantes e professores do AEE; ✓ Avaliação do projeto de pesquisa desenvolvido nas escolas 	<p>Escala Likert de medida de colaboração/ Auto-avaliação “Somos realmente co-professores”/ Checklist de ações colaborativas (Anexos D e E)</p> <p>Material audiovisual com os resultados da pesquisa</p>

Fonte: elaboração própria.

4.5.1 Procedimentos da Fase preliminar do estudo

Quinzenalmente já ocorria um encontro com as professoras do AEE para estudo e orientações do trabalho realizado nas escolas, este momento é chamado de Horário de Estudo Especializado- HEE.

Aproveitando este HEE, desenvolveu-se a 1ª ação que foi a apresentação do projeto. Compartilhou-se em 30 minutos o tema e objetivos da pesquisa a ser desenvolvida. As informações foram objetivas e claras para que todos pudessem compreender a importância deste estudo para a prática do serviço especializado. As dúvidas foram esclarecidas simultaneamente de forma a envolver o grupo e incentivar a participação de todos.

Após a apresentação houve a 2ª ação que foi a entrega do questionário para todos os professores que estavam presentes. O objetivo deste questionário foi de aferir indícios do Trabalho Colaborativo no contexto escolar (Apêndice A)

As questões foram elaboradas tendo como base as condições necessárias para o estabelecimento do trabalho colaborativo segundo Mendes , Vilaronga e Zerbato (2014) e alguns procedimentos foram seguidos, no sentido de garantir a funcionalidade e a possível aplicabilidade por outros profissionais.

Para sua ampla aplicabilidade, seguiu-se os procedimentos de análise e validação do constructo, revisão e reorganização das questões, teste de clareza e versão final. Os procedimentos podem ser visualizados de forma resumida no quadro a seguir

Quadro 6- Procedimentos para elaboração do questionário

Procedimento 1	Levantamento bibliográfico sobre os indícios do trabalho colaborativo
Procedimento 2	<p>Elaboração do constructo tendo como base os indícios do trabalho colaborativo. As questões foram divididas elaboradas a partir de 6 blocos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Conhecendo a dinâmica da escola: as perguntas foram direcionadas para levantamento de dados relativos a quantidade de alunos, tipos de deficiência e a geral organização do AEE; 2) Identificação dos componentes do Trabalho Colaborativo: questões mais voltadas para os indícios dos oito componentes do Trabalho Colaborativo (GATELY E GATELY, 2001); 3) Perguntas voltadas para identificação dos fatores que poderiam facilitar na efetivação do Trabalho Colaborativo; 4) Indícios do Trabalho Colaborativo nas aulas de Educação Física: perguntas direcionadas aos professores que trabalhavam em escolas onde havia o professor da Educação Física; 5) Identificação dos indícios dos quatros saberes necessários ao Trabalho Colaborativo (KEEFE, MOORE E DUFF, 2004); 6) Dificuldades enfrentadas na atualidade;
Procedimento 3	<p>Análise e validação do constructo</p> <p>Reunião com três <i>experts</i> na área de elaboração de instrumentos de pesquisa (roteiros e questionários), que em grupo, assumiram a função de juízes, com o objetivo de avaliar se: 1) a pergunta estava elaborada de modo que a resposta direcionasse ao objetivo proposto;</p> <ol style="list-style-type: none"> 2) a ordem das perguntas contemplava a sequenciação de menor para maior elaboração mental dos professores; 3) as questões estavam elaboradas de modo claro, ou seja, a escrita era de fácil compreensão para os professores e se não havia a utilização de termos técnicos que pudessem dificultar a compreensão da pergunta.

Procedimento 4	Revisão e reorganização das questões Diante dos apontamentos dos juízes, as questões foram revisadas chegando-se à segunda versão do questionário.
Procedimento 5	Teste de clareza (VIANNA, 1983) O questionário foi aplicado para três professoras que trabalhavam no AEE porém não faziam parte do grupo das vinte e sete que estavam na reunião inicial. Por meio do teste de clareza foi possível identificar as perguntas duvidosas, erros de grafia, falta de clareza e o tempo utilizado para responder que variou entre 30 a 40 minutos.
Procedimento 6	Reunião de finalização Foi realizado uma nova reunião com os três <i>experts</i> na área que, em grupo, avaliaram os pontos frágeis indicados pelas professoras no teste de clareza e o tempo de aplicação do questionário para cada respondente.
Procedimento 7	Versão final As sugestões dos juízes foram contempladas e elaborou-se a versão final do questionário e se procedeu a sua aplicação (Apêndice A).

Fonte: elaboração própria.

No questionário havia um campo específico para o professor do AEE assinalar se seria voluntário ou não para a pesquisa. Com base nesses dados pode-se realizar a seleção dos participantes por meio de alguns critérios. Sendo eles

✓ Critério 1- Voluntariado AEE

O voluntariado expressa a disponibilidade da pessoa, o compromisso livre e organizado em participar deste movimento de resolução e superação dos problemas encontrados. Significa que de alguma forma, houve uma identificação e um desejo em compartilhar, vincular-se ao processo de pesquisa.

Para que isso ocorresse, no primeiro encontro, foi apresentado o projeto para o grupo de professores do AEE e entregue o questionário (Apêndice A) que ao final possuía um campo para registro da decisão em participar ou não da pesquisa.

✓ Critério 2- Número de alunos atendidos

Este critério fundamentou-se na premissa que, quanto maior o número de alunos atendidos, menor seriam as chances desse professor ser deslocado para uma outra

unidade escolar e muito provavelmente a diversidade de situações para o trabalho colaborativo, poderiam ser maiores.

✓ Critério 3- Participantes de EMEF e EMEI: referia-se a quem atendesse o maior número de alunos com deficiência em escola do Ensino Fundamental e em escolas da Educação Infantil. Este critério foi estabelecido para que houvesse pelo menos um participante de cada modalidade de ensino da rede municipal.

✓ Critério 4- apoio nas aulas de Educação Física

De forma concomitante a esta pesquisa de Doutorado, desenvolveu-se uma pesquisa de Mestrado¹ que também objetivava analisar os aspectos do trabalho colaborativo porém tendo como foco maior o professor de Educação Física. Os dados coletados nessa pesquisa de Mestrado, não serão aqui analisados, porém é interessante compartilhar que a conclusão deste estudo apontou para a necessidade de se investir na formação continuada dos professores, com foco no trabalho colaborativo, a fim de efetivar práticas que possam realmente incluir o aluno.

Análise de princípios para o trabalho Colaborativo: um estudo com professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado-Dissertação de Mestrado- 2017.

✓ Critério 5- Espaço físico de Sala de Recursos Multifuncionais

Utilizado para viabilizar com que a pesquisa contasse com a situação ideal em que o AEE desenvolvia-se em ambientes específicos, denominados de Salas de Recursos Multifuncionais e, de forma adversa, uma situação na qual a escola não possuía nenhum espaço disponível porém contava com o profissional do AEE, atuando juntamente com a professora do ensino regular, acompanhando a sala nos diversos espaços, devido ao número grande de aluno público-alvo.

Neste sentido, foi selecionado um professor que atendia em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e um professor que não possuía a SRM na escola.

4.5.2 Procedimentos Fase 1: Elaboração do Plano de ações colaborativas

Após selecionado os professores do AEE que iriam participar desta pesquisa, foi agendado uma reunião com os professores do AEE, dentro da própria Unidade escolar para se definir quem seriam os demais participantes diretos e indiretos, na execução deste Plano de ações colaborativas e como seria a dinâmica em cada escola. Iniciou-se então a 4ª ação que foi a apresentação do Projeto nas escolas dos participantes selecionados.

Primeiramente teve-se a escuta para com o professor do AEE, que indicou o aluno que se caracterizava como seu maior desafio e conseqüentemente os respectivos professores do ensino regular e da Educação física (no caso das EMEFs).

O quadro 7, sintetiza o perfil do aluno apontado pelos participantes de cada Unidade Escolar- UE após a aplicação dos critérios.

Quadro 7- Perfil dos alunos após critérios de seleção

U E	Aluno público alvo	Queixa	Organização dos atendimentos do AEE	Demais participantes diretos
BF	Transtorno do Espectro do Autismo, matriculado no Infantil II	O aluno não se envolvia em atividades, era agitado, não seguia rotina e não tinha interesse por nada do ambiente escolar.	O aluno ficava em período integral na escola, portanto o atendimento no AEE foi realizado no mesmo turno, duas vezes na semana.	Professora do AEE; Professora do Ensino Regular do período da manhã; Professora do Ensino Regular do período da tarde
OC	Diagnóstico de Paralisia cerebral, matriculado no segundo ano.	Não havia envolvimento nas atividades, agitação, não seguia regras nem rotina e era agressivo.	Atendimentos no mesmo turno do regular uma vez na semana.	Professora do AEE; Professora do Ensino Regular; Professora da Educação Física;
AC	A aluna matriculada no primeiro ano, com diagnóstico de Síndrome de Rett.	Muita agitação, recusa em realizar as atividades, choro excessivo e comportamento de autoagressão.	Os atendimentos do AEE eram no mesmo turno da sala regular com frequência de duas vezes na semana.	Professora do AEE; Professora do Ensino Regular; Professora da Educação Física;

Fonte: Elaboração própria.

Com base nas respostas do questionário e relacionando com os aspectos encontrados na literatura, buscou-se pensar em alguns cuidados básicos que deveriam acompanhar a fase do desenvolvimento do Plano Colaborativo ou seja, preceitos que deveriam ser dialogados com os participantes da pesquisa para fortalecer o bom desenvolvimento do estudo. Este diálogo ocorreu em cada unidade respeitando a dinâmica escola.

Após a socialização do projeto, aplicação do questionário, análise das respostas e seleção dos participantes, foi chegado o momento de elaborar os procedimentos de execução da pesquisa, que de forma a atender a metodologia de uma pesquisa-ação-colaborativa, não poderia ser definido solitariamente pela pesquisadora.

Houve a preocupação em garantir as características de construção participativa, investigativa, colaborativa e também explicativa. Nesta perspectiva, para a organização deve-se prever a descrição do contexto, a análise e explicação dos fenômenos encontrados para depois então, serem providas as ações que mudarão o problema inicial. Só assim se efetivará o diálogo entre teoria e prática (ESTEBAN, 2010)

Sendo assim, realizou-se a apresentação do projeto para cada Unidade escolar dos professores participantes. Neste encontro, de forma comum para as três unidades, foi possível definir para qual aluno seriam exercidas as ações colaborativas e consequentemente, o professor regente e, como seriam os encontros entre os participantes e pesquisadores.

Este foi um momento importante pois fortaleceu o caráter da coletividade, aspecto fundamental na pesquisa-ação-colaborativa. Barbier (2002) afirmou que este é o momento onde todos, numa ação coletiva, tomam consciência do problema e assim conseguem estabelecer os objetivo e metas comuns, bem como, a definição de papéis de cada participante.

Neste contexto, a reunião foi desenvolvida com os demais participantes de cada unidade escolar (professores) e a Equipe Gestora. Momento que se teve sempre a preocupação de criar um clima acolhedor e de parceria. Por isso foi escolhido a mensagem “O voo dos Gansos”, apresentado o Material audiovisual com as informações do Projeto, e ao final entregue o “mimo” como forma de agradecimento.

Na escola OC, vale destacar que, antes de chamar todos os participantes, houve um momento individual com o professor do AEE. Essa primeira escuta se mostrou importante para que o professor do AEE apontasse de forma real os desafios para o trabalho naquela escola. Embora já tivesse respondido ao questionário, foi o momento de exemplificar suas ações já desenvolvidas e os resultados destas, bem como suas expectativas em relação ao projeto. Alguns trechos elucidam a importância desta escuta:

Eu quero sim participar deste projeto (+) porque eu tenho dificuldades em muitas coisas e tendo seu apoio ficará bem melhor ((risos)). (++) eu não quero ser vista aqui como uma babá do Bruno ((nome fictício do aluno)) mas eu quero que os professores me vejam como apoio deles. A gente tem muito que aprender. /.../ Aqui eu vejo que a direção não sabe muito o que é o AEE (+) eu sou a primeira aqui. /.../ tem professor antigo e eles não aceitam muito o que a gente propõe. (Professora do AAE da escola BF)

Então (++) eu tô assim empolgada com o projeto porque assim aqui os professores eles querem ajuda sabe ((risos)) mas nem sempre eu sei como ajudar eles, sabe. Tem dias que eles me catam no corredor e falam, falam e falam ((risos)) e aí eu fico bem angustiada. Aí tem outros que eles cortam volta de mim, porque não querem mais trabalho sabe. /.../ e eu achei legal porque envolve o professor da Educação Física que eu tenho muita dificuldade para falar com ele (+++) ele é difícil sabe. Sempre fala que já tentou de tudo. Ai sei lá ((risos)) eu que ro ajudar. (Professora do AAE da escola OC)

Sabe gente (+) eu vejo que meu trabalho só iria melhorar se eu estiver com os professores do regular porque (=) não é falando mal mas a outra professora que estava ela só fazia atendimentos e não saía da sala, aí o que os professores falam ((+)) que pouco ajudava entendeu ((em tom de pergunta)). Então é assim (+) eu quero sim mas como vou fazer não sei porque aqui eles querem atendimentos ((dando ênfase a palavra atendimentos)). Eu quero ajuda porque tem professor difícil hein ((risos)). (Professora do AAE da escola AC)

Após esta escuta, houve a reunião que envolveu a participação de toda a Equipe Gestora (diretora e dois coordenadores), juntamente com a professora do ensino regular

e de Educação Física. Foi interessante que logo no primeiro encontro a diretora deixou claro sobre a garantia do o suporte administrativo:

Eu gostei muito da proposta do Projeto e fico feliz de estar aqui na escola. A professora Gisleine ((nome fictício da professora do AEE)) é muito dedicada, está aqui conosco há três anos e nos ajuda muito. Eu sinto que ainda tem professor que não sabe o que cabe a ela e o que cabe a ELE fazer(++). A gente fala, mostra mais ainda tem gente que não assimila... Quero deixar a disposição a escola pra vocês e contem com a gente no que precisar. Eu quero aprender também porque tudo isso é relativamente novo pra mim e quero o melhor pra nossa escola. Eu já vou passar isso para os outros professores porque assim eles já sabem que alguns dias o AEE vai estar fechado pra balanço ((risos)) e que na verdade vocês estarão vendo sobre esse aluno né.

Neste mesmo encontro, os professores participantes puderam demonstrar a preocupação com o tempo para o planejamento em comum.

Relato do professor de Educação Física

Eu aceito participar sim (+) porque quero ajuda com o Levi ((nome fictício do aluno)) (+) ele dá muito trabalho sabe. Não quer fazer nada que é proposto, é só o que ele quer. Mas eu assim (++) fico preocupada com quando a gente vai fazer isso né, porque meu tempo aqui é uma turma atrás da outra e eu tenho um momento de aula vaga que eu uso pra planejar e eu saio daqui e já vou pra outra escola (+) então assim, eu não consigo fazer fora do horário entendeu ((demonstrando preocupação))

Relato da professora do Ensino Regular

Eu de verdade estou bem perdida com o trabalho. Eu não sei lidar com o Levi ((nome fictício do aluno)) (+). Eu penso nas atividades e trago pra ele mas ele não quer fazer nada (++) . E a família dele quando eu chamei eu percebi que a mãe também tem dificuldades e o pai meio que lavou as mãos sabe. ...Tem horas que é muito difícil estar na sala com ele e os outros pedindo ajuda. Se eu estou só com ele, ele vai fazendo mas quando eu paro e vou dar atenção para os outros (++) aí já se perde tudo. ...Já teve dias que eu fiquei um dia todo fazendo umas atividades pra ele e quando eu chagava na sala e ia dar pra ele (++) ele rasgava. ...Eu não posso deixar a sala e ficar sempre aqui porque se não atraso o conteúdo mas a gente pode

ver certinho as aulas e eu saio conforme dá. Eu também fora daqui não consigo muito porque tenho meus filhos pequenos.

Devido ao avançado do horário que já estava excedendo 1h30 de reunião, foi planejado que, na próxima semana, ocorreria a reflexão sobre os possíveis horários em comum ou como seria para compartilhar as ações.

No encontro seguinte com a professora do AEE, ela relatou que os professores participantes estavam inseguros pois acreditavam que a demanda do trabalho iria aumentar. Para esclarecer melhor este ponto, foi marcado um horário separado com cada professor participante, para um diálogo mais aberto e esclarecer as dúvidas, angústias e expectativas.

O encontro iniciou-se questionando aos participantes se, após a apresentação do projeto, havia dúvidas ou algo que gostariam de compartilhar. A partir desta pergunta, cada participante expressou suas preocupações e dúvidas, oportunizando, juntos, esclarecer sobre o objetivo de colaboração e a flexibilidade quanto ao tempo e frequência dos encontros.

Relato do professor de Educação Física

Eu sai preocupado daqui sabe (+) porque assim, eu já faço de tudo com ele. Não sei mais o que posso fazer e assim deixar a turma pra ficar só com ele (+) aí também não é certo. Eu tô aberto mas assim é bem difícil porque meu tempo aqui é bem curto e se eu não aproveitar a aula vaga pro planejamento depois complica.

Estabeleceu-se com o professor da Educação Física que o professor do AEE, nestes primeiros momentos, estaria acompanhando algumas aulas para observar o desempenho do aluno e quais estratégias poderiam colaborar para aumentar a participação deste aluno nas aulas.

Os encontros para planejamento e avaliação seriam reduzidos no início da aula que, enquanto o professor aguardasse a turma chegar, ambos poderiam compartilhar informações. Se, caso fosse preciso um momento específico, para uma conversa mais profunda sobre as necessidades do aluno e as estratégias, seria usado o tempo de aula da turma do próprio aluno.

Relato do professor de Educação Física

Eu acredito que se a gente trocar uma ideia no início da aula sabe (+) enquanto a turminha dele não chega ou até mesmo durante o aquecimento já é melhor... Se ela ((professora do AEE)) conseguir acompanhar algumas aulas, e aí ela vai sentir a dificuldade ((risos)) que ele dá, aí sim vai ficar melhor.

A professora do Ensino Regular também expressou suas preocupações

Eu fiquei pensando assim o que seria cobrado de mim sabe. Se eu ia ter que fazer mais relatórios ou pensar em outras atividades...agora que a gente tá falando de novo e que arrumaram alguém que fique na minha sala enquanto eu tô aqui, aí eu fico bem mais animada. (+) Sabe quando eu trabalhei com um outro aluno com deficiência, eu fui muito cobrada e assim tu::do caiu nas minhas costas sabe. Eu preciso de ajuda sabe mas não sei se consigo também. Eu fico com me::do ((risos))

A partir desta fala da professora, foi necessário resgatar os objetivos do trabalho colaborativo exemplificando a importância das ações e planejamentos em conjuntos, compartilhamento das metas, contato com a família e, se preciso, a confecção de recursos específicos para o aluno no sentido de promover o acesso ao conteúdo curricular.

Foi um momento importante para esclarecer o papel de apoio que o professor do AEE deve desempenhar em relação ao professor regente de sala, direcionando para a possibilidade de se pensar outras/novas configurações do trabalho especializado e do ensino regular.

Além disso, neste encontro foi possível conhecer melhor o perfil de trabalho de cada professor, os julgamentos a respeito do aluno, as dificuldades dos horários e a disponibilidade de cada um, para os encontros.

O primeiro encontro na escola AC, para a apresentação do projeto, não foi possível a presença da Equipe Gestora, participaram apenas, a professora do AEE, professora do ensino regular e a professora de Educação Física. Oportunamente, os participantes já apontaram duas dificuldades:

1) Disponibilizar um horário em comum semanalmente;

Professora da Educação Física

Meu problema que eu vejo é porque eu não fico mais a semana toda aqui. Eu divido a semana e acabo ficando apenas três dias da semana. E:: nesses 03 dias eu tenho que dar conta de to::das as turmas da escola entende? ((risos)). Aqui é assim (+) 30 minutos de aula por turma. bem corrido. Só acho que é difícil a gente encontrar um te::mpo pra discutir e falar e propor assim. Agora se for rapidinho, coisa bem direta.

Professora do AEE

Aqui os professores não gostam de jeito nenhum que cancele atendimentos. É assim (+) quando eu faço o apoio na sala, eles já me esperam, já programam as atividades me esperando entendeu (+) contando com minha ajuda. Posso usar o horário da própria aluna. No lugar de fazer o atendimento a gente faz o planejamento...Mas também ((risos)) não dá pra ser toda semana, se não ela perde também. Se puder ser a cada 15 dias eu vejo que seria melhor...Mesmo se eu explicar, tipo assim, que é um projeto, que vai ajudar pra todos (+) mesmo assim os professores vão reclamar. E pra mim é ruim eles ficaram bravos ((risos)) porque eu percebo que tô ganhando a confiança deles agora.

Professora do Ensino Regular

Então no meu caso, eu quero sim participar porque eu preciso de muita ajuda com ela sabe ((fazendo referência a aluna)). A Emily ((nome fictício da aluna)) é::, ela dá muito trabalho. Tem horas que eu não se o choro é de dor, se ela quer alguma coisa ou se ela pode até tá fazendo uma birra ((risos)) um charminho sabe...Só precisa ver com a direção se alguém poderia ficar na minha sala enquanto eu venho aqui, que é pra não ficar aquela bagunça na sala né.

Diante do exposto, chegou-se à um consenso para que os encontros ocorressem em horários destinados ao atendimento no AEE da própria aluna, dividindo em 30 minutos para a professora de Educação Física e mais 30 minutos para a professora do ensino regular.

2) Modificar o planejamento

Professora da Educação Física

...mas na minha aula eu não consigo fazer alguma coisa só pra ela entendeu ((falou a professora em tom de pergunta)) (+) Por que é tudo coletivo...Eu não posso ficar só com ela...pra isso tem a cuidadora.

Professora do Ensino Regular

Eu sei que que ela é diferente entendeu (++) mas assim, o meu caso é pior que na aula de Educação Física, porque eu tenho mais 25 alunos. É REALMENTE muito difícil fazer e ficar só na atividade com ela. E os outros((falou a professora em tom de pergunta))

Em relação a este ponto, foi possível esclarecer a importância do trabalho colaborativo, que visa exatamente, a união de união de forças e assim, conseguir fazer aquilo que sozinho seria impossível ou muito mais difícil.

Além destes aspectos, outros pontos foram apresentados:

Professora do Ensino Regular

Vocês vão falar com a família da Emily ((nome fictício da aluna, falou a professora em tom de pergunta)). Eu falo isso, porque nossa mãe dela quer saber de tudo sabe. Quando troca de cuidadora ela pergunta, quando ela vê uma estagiária perto e ela não conhece, sabe, ela já pergunta... E::então assim eu queria que ela também soubesse que a gente tá se mobilizando sabe, pra atender melhor a filha dela sabe.

Professora do AEE

Eu percebi que nos documentos de matrícula mesmo dela não tem nada falando do laudo. Quando no início do ano a direção falou elas falaram que a mãe já na matrícula mesmo abriu o jogo...mas que ficou de trazer o laudo e não trouxe nada...É:::tem momentos assim que eu fico pensando se ela tem mesmo essa Síndrome de Rett porque eu já pesquisei bem rápido assim e:::sei lá tem coisa que não bate sabe.

Professora da Educação Física

Pra mim ela tinha é autismo (++) nem sabia dessa outra. E não é tudo assim a mesma coisa((falou a professora em tom de pergunta)) Tem diferença((falou a professora em tom de pergunta))...Mas eu acho que a família tem que trazer esses documentos e a escola precisa disso.

A partir do relato da professora foi planejado um encontro com a família tanto para compartilhar sobre o Projeto, e para atualizar as informações e laudos. A professora do AEE ficou responsável em viabilizar este encontro.

Com a escola BF, embora no agendamento tenha sido pedido a presença da Equipe de Direção, no dia estabelecido isso não foi possível, portanto ocorreu apenas com a professora do AEE, que pode apresentar seus horários, as rotinas e a relação dos alunos atendidos. Firmou-se o cronograma respeitando a dinâmica de horários e espaços já estabelecidos na escola. Vale ressaltar que esta é uma escola de Educação Infantil, por isso não houve a presença do professor de Educação Física.

Tendo como base a literatura, nesta fase da pesquisa buscou-se dialogar coletivamente com os participantes no trabalho sobre alguns aspectos que poderiam influenciar no desenvolvimento das ações, dentre eles: compromisso dos professores, o nível e características do aluno, tempo compartilhado de ensino e, principalmente, sobre o apoio administrativo da Equipe Escolar. (FRIEND E HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007).

Também buscou-se efetivar três características do trabalho colaborativo que, para o momento, seriam essenciais: 1) Tempo para o planejamento em comum; 2) Definição de papéis e responsabilidades; e 3) Suporte administrativo.

Como já foi apontado nesta sessão, a questão do “tempo em comum” aparece em muitos momentos como um fator essencial para sempre ser discutido. Houve a nítida preocupação se os encontros ocorreriam fora do horário de trabalho e mesmo ocorrendo em horário de trabalho, qual seria a duração para que não prejudicasse o andamento das atividades.

Percebeu-se que na escola OC, que teve a participação da Equipe Gestora, foi mais fácil encontrar horários de planejamento em comum, o que, nas demais escolas, foi fator de dificuldades, principalmente na escola AC, na qual, de acordo com a professora do AEE, os professores do ensino regular se queixavam muito quando não se tirava a criança da sala para os atendimentos.

Durante este encontro foi esclarecido ao professor do AEE que esta pesquisadora exerceria um duplo papel: ao mesmo tempo em que teria o papel ativo de pesquisar e acompanhar os resultados, exerceria a função de Gestora Colaborativa, no sentido em que, por meio de um papel ativo, se responsabilizaria em compartilhar ações, reflexões e analisar em conjunto a eficácia de cada uma destas ações.

Ciente de que esta proposta colaborativa traria mudanças significativas na organização do AAE dentro da Unidade escolar e que portanto, seria fundamental o apoio da direção da escola, esta Gestora Colaborativa, planejou de forma cuidadosa um encontro para apresentação do projeto aos demais participantes. Neste momento, a preocupação foi de proporcionar um clima acolhedor a todos e, firmar a intenção colaborativa da pesquisa.

Apresentou-se o projeto para a Equipe de direção da escola, professora do ensino regular e professor de Educação Física, para que pudessem expressar o desejo da participação ou não na pesquisa. Neste encontro, foi utilizado a mensagem “O voo dos Gansos” que teve como objetivo sensibilizar os participantes, reforçando o caráter colaborativo e a importância da participação de todos.

Foi apresentado Material audiovisual com as informações básicas do Projeto, houve esclarecimento das dúvidas e firmou-se as convenções em relação a frequência dos encontros e os melhores horários, quem seriam os participantes mais diretos e a contrapartida de cada um. Após o voluntariado para a participação, realizou-se os procedimentos éticos (termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização de filmagem) e já decidiu-se o cronograma dos próximos encontros.

Ao final do encontro foi entregue a cada participante um “mimo” (lápiz com enfeite na ponta) como forma de agradecimento pela disponibilidade em participar deste projeto, bem como, uma ação para fortalecer os vínculos e agradar os participantes.

4.5.2 Procedimentos Fase 2: Desenvolvimento do Plano de ações colaborativas

Esta fase foi desenvolvida por meio dos encontros periódicos com os participantes em cada Unidade escolar. Pelas características muito peculiares de cada escola, não foi possível juntar todos os participantes em um mesmo local. Desta forma os encontros ocorreram dentro da própria unidade escolar e em horários de trabalho dos participantes. O quadro a seguir caracteriza a dinâmica dos encontros.

Quadro 8- Organização dos encontros em cada unidade escolar.

U.E	Organização dos encontros
BF	<p>A frequência foi de uma vez na semana, com tempo máximo de 90 minutos. Ocorreram em diferentes ambientes como: parque, tanque de areia, embaixo de árvores e sala dos professores.</p> <p>Em relação ao contato com as professoras do ensino regular, este aconteceu de forma mais próxima no turno da manhã, e da tarde, por ser contra turno, exigiu outra dinâmica que será descrita ao longo do trabalho.</p>
OC	<p>Os encontros ocorreram dentro da sala de recurso multifuncional, com frequência inicial de uma vez na semana e depois espaçou-se para quinzenalmente, com duração bem variável, pois a professora do AEE nos dias da reunião conseguiu cancelar os demais atendimentos ficando à disposição total.</p> <p>Devido as dificuldades de horários em comum com todos os participantes, alguns encontros envolveram apenas o professor da Educação Física, outros envolveram o professor do ensino regular e quando foi possível e necessário juntava-se os dois, porém, o professor do AEE esteve presente em todos.</p> <p>Nesta unidade escolar, também foram realizados encontros específicos com a professora do AEE para compartilhar as dificuldades e as ações para superá-las.</p>
AC	<p>Os encontros ocorreram na sala de recurso multifuncional, sempre com a presença do professor do AEE e da pesquisadora, com a frequência quinzenal, e duração de aproximadamente uma hora, dividindo-se em 30 minutos para o encontro com o professor do ensino regular e os outros 30 minutos para a professora da Educação</p>

Fonte: Elaboração própria.

Durante esta fase de desenvolvimento, esta Gestora Colaborativa preocupou-se em discutir de forma crítico-reflexiva sobre os problemas trazidos pelos participantes, embasar-se na teoria, levantar hipóteses de forma coletiva, definir procedimentos de aplicabilidade e principalmente, construir novas aprendizagens, sempre contando com o apoio intenso dos professores do AEE.

Esse processo cíclico foi desenvolvido durante cinco meses, por meio de encontros presenciais, no turno de trabalho dos participantes e organizados de forma a atender e respeitar as características da realidade dinâmica das Unidades Escolares. A frequência e ambientes dos encontros, bem como o tempo de duração, foram definidos com a Equipe Gestora da escola e os professores participantes, de forma bem democrática, para que a participação na pesquisa fosse algo agradável e não prejudicasse o andamento do trabalho escolar.

Nos encontros na escola AC e OC, que envolveram o professor da Educação Física, estiveram presentes esta pesquisadora, a pesquisadora de Mestrado e a professora do AEE. Nos encontros com o professor do Ensino Regular participaram esta pesquisadora e o professor do AEE.

Ainda ocorreram outros encontros apenas entre o professor do AEE e esta pesquisadora. Estes momentos, foram ricos no sentido de, oportunamente, direcionar nossas reflexões para as atribuições do professor do AEE, definidas nos documentos oficiais e o que a dinâmica escolar acaba exigindo, bem como, para explorar os conceitos do trabalho colaborativo que são apresentados pela literatura e quais seriam as melhores estratégias para transpor à prática.

Em relação as professoras do ensino regular e com os professores da Educação Física, os encontros focaram mais em estratégias direcionadas ao aluno. Foi o momento em que esta pesquisadora, nos encontros iniciais, serviu como modelo de atuação para a professora do AEE, no sentido de direcionar as discussões, propor estratégias e efetivar as características do trabalho colaborativo como: flexibilidade, habilidade de comunicação e compromisso.

Nestes encontros os participantes apresentaram suas necessidades e, a partir destas, esta Gestora Colaborativa buscava responder de forma adequada à cada uma

delas, surgindo deste processo alguns novos instrumentos como por exemplo, uma Entrevista mais objetiva para o professor do AEE, o panfleto informativo sobre as ações e atribuições do AEE, a carta de apresentação, o Plano de trabalho entre o professor do AEE e da Educação Física, a folha de expectativas do professor do Ensino Regular principalmente do contraturno, a elaboração do Plano de Metas compartilhadas para que ficasse claro o comprometimento e as ações de todos os envolvidos. Houve ainda a exploração de instrumentos já existentes porém que não eram de conhecimento ou usual para os professores como por exemplo, o Roteiro de Observação em sala de aula regular, Roteiro de Observação do Aluno- ROA e o Processo de desenvolvimento das ajudas Técnicas.

As informações coletadas em cada encontro foram relacionadas com as bases do trabalho colaborativo e dessa análise é que surgiram as propostas de atuação, tanto para o professor do AEE, quanto para o professor do ensino regular. Desta forma, os encontros caracterizavam-se em momentos de construção do Plano de trabalho colaborativo mas também de desenvolvimento e avaliação deste.

Nestes encontros a Gestora Colaborativa, apoiando-se na literatura, buscava ações práticas para aumentar o envolvimento dos demais participantes e efetivar uma atuação colaborativa na dinâmica escolar. Vale ressaltar que, a cada encontro com os participantes, retomava-se os fatos ocorridos entre um encontro e outro, ações que foram propostas e, discutia-se as problemáticas e finalizava-se com novas ações, divisão de tarefas e a data do próximo encontro.

Ao final de cada encontro nas diferentes unidades escolares, esta Gestora Colaborativa realizava a análise das ações tendo como base os estágios do comprometimento (Gately e Gately, 2001). Por meio do material de registro de cada encontro, buscava-se indícios do trabalho colaborativo e pensava-se em ações que pudessem levar a superação do estágio inicial, fortalecer o estágio do comprometimento e chegar ao último estágio que seria o colaborativo. Foi um processo cíclico de, ação-reflexão-ação.

Para facilitar a análise do processo percorrido em cada Unidade Escolar, esta Gestora Colaborativa sugeriu a construção com os participantes, de um diagrama que representasse o ciclo de todas as ações que foram desenvolvidas na perspectiva

colaborativa. As ações em comum de cada diagrama formaram o Plano de atuação colaborativa.

4.5.3 Procedimentos da Fase 3: Avaliação do Plano de ações colaborativas

Ao final de aproximadamente dez encontros em cada Unidade Escolar, os participantes começaram a trazer evidências da melhora significativa no desempenho dos alunos e concomitante a este fator, observou uma maior aproximação entre os professores do ensino regular e do AEE, apresentando-se indícios do estágio dois de comprometimento (Gately e Gately).

Com base nestes resultados, deu-se início à fase do *Follow-up*, caracterizada pelo acompanhamento menos frequente do que o que foi realizado na fase do desenvolvimento. Não foi possível definir uma data única para início desta fase. Para cada professora do AEE, à medida que foi apresentando uma maior iniciativa e confiança esta pesquisadora foi se afastando. De forma geral, esta fase iniciou em outubro de 2016 e finalizou em maio de 2017.

Nesta fase, os encontros só ocorriam entre esta Gestora Colaborativa e os professores do AEE tendo como foco de reflexões as ações realizadas pelo professor do AEE para fortalecer ainda mais a relação colaborativa com o professor participante mas também as generalizações feitas para os demais casos da Unidade escolar que exigiam também o atendimento do AEE.

Para colaborar com a reflexão se os professores do AEE estavam realmente generalizando as ações do Plano e buscando formas de efetivar a colaboração, utilizou-se os dois instrumentos (Anexos D e E) elaborados com base nas sugestões de Conderman, Bresnahane Pedersen (2009) e Villa, Thousand e Nvin (2004), que permitiram uma autoavaliação e forneceram os pontos que deveriam ser intensificados durante o trabalho. (VILARONGA 2014)

Após esta fase de Avaliação, foi realizado um momento para a divulgação externa, ou seja, uma oportunidade de apreciação do Plano até então elaborado que teve como grande articulador o Gestor Colaborativo. Oportunamente houve a avaliação do projeto desenvolvido.

Foi realizado um encontro, de aproximadamente duas horas, para compartilhar com os participantes os resultados da pesquisa desenvolvida. Estiveram neste encontro

os três professores do AEE, mesmo a professora que já não estava mais na rede, dois professores do Ensino Regular e um coordenador de cada unidade escolar. Embora tenham sido convidados, os professores da Educação Física não estiveram presentes.

Iniciou-se com os profundos agradecimentos pela participação e empenho de todos. Foi aplicada uma dinâmica que exigiu do grupo, o trabalho em equipe, ou seja, a ação colaborativa de cada um para que conseguissem realizar a tarefa.

Após a dinâmica, iniciou-se a apresentação do Material audiovisualt, explorando os seguintes tópicos:

- ✓ Modelos de serviços baseados na colaboração entre Educação comum e especial;
- ✓ O modelo de ensino colaborativo ou coensino
- ✓ Fatores que interferem e contribuem no processo colaborativo
- ✓ Os estágios do coensino
- ✓ Resultados da pesquisa: o Plano de atuação colaborativa construído durante a pesquisa

Durante a apresentação, o grupo foi realizando perguntas, interagindo e relatando algumas situações vivenciadas. O Plano de Trabalho Colaborativo foi apresentado para que pudesse servir como um roteiro de avaliação e reflexões sobre a prática.

Figura 3- Ações do Plano de trabalho colaborativo



Fonte: elaboração própria.

4.6 Tratamento e Análise dos dados

A pesquisa foi desenvolvida entre Fevereiro de 2016 até Junho de 2017. Por se tratar de uma pesquisa-ação-colaborativa, gerou-se uma grande quantidade de dados.

Para o tratamento e análise, foi retomado o objetivo desta pesquisa e chegou-se à conclusão que os dados deveriam ser separados em categorias de acordo com a fase do desenvolvimento da pesquisa. Tais categorias indicam as ações que este Gestor Colaborativo realizou durante a pesquisa com o objetivo de fortalecer os indícios do trabalho colaborativo. O quadro abaixo expõe as categorias e subcategorias de análise utilizadas na fase um.

Quadro 9- Categorias de análise - Fase um.

Fase da Pesquisa	Categorias de Análise	Subcategorias
Elaboração do Plano de Ações Colaborativas	1. Organização do AEE	Público alvo atendido
		Local onde ocorrem os atendimentos;
		Frequência dos atendimentos
		Turno dos atendimentos
		Agrupamentos.
		Organização dos atendimentos
	2. Indícios do Trabalho Colaborativo	Expertise do professor do AEE
		Ações de corpo coletivo
		Ações Operacionais
		Suporte administrativo
	3. Aspectos para o diálogo com a gestão Escolar	Organização do AEE na unidade escolar
		Tempo compartilhado
		Expectativas da proposta
		Apoio administrativo da escola
		As redes de apoio da comunidade escolar

Na categoria 1 sobre a Organização do AEE foram reunidos os dados referentes ao modo como o AEE estava organizado nas escolas. Embora haja uma orientação específica sobre a organização deste serviço, muitas pesquisas apontam que cada rede de ensino tem buscado alternativas para adequar às necessidades dos alunos e comunidade escolar.

Para a categoria dois levou-se em consideração todos os princípios que foram identificados na literatura nacional e internacional, como necessários para a efetivação de um trabalho colaborativo. Estes princípios foram reagrupados de acordo com as semelhanças e formaram quatro novas subcategorias, conforme ilustra o quadro 10.

Quadro 10- Subcategorias dos princípios colaborativos

Subcategorias	Princípios encontrados na literatura
1. Expertise do professor do AEE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Voluntarismo (FRIEND; COOK,1990) ✓ Flexibilidade (ARGUELES, HUGLES E SCHUMM, 2000). ✓ Correr riscos (ARGUELES, HUGLES E SCHUMM, 2000). ✓ Motivação pessoal e profissional (WALTHER-THOMAS et al., 1996; OLIVEIRA; SILVA, 2015). ✓ Comunicação Interpessoal (GATELY E GATELY, 2001). ✓ Familiaridade com o currículo (GATELY E GATELY, 2001). ✓ Habilidades de comunicação (ARGUELES, HUGLES E SCHUMM, 2000). ✓ Confiança para arriscar e tentar novas estratégias (FULLAN; HARGREAVES, 2001)
2. Ações de corpo coletivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivo em comum para o trabalho colaborativo (FRIEND COOK, 1990; BOA VIDA; PONTE 2002; ROLDÃO, 2007); ✓ Definição de papéis e responsabilidades (ARGUELES, HUGLES E SCHUMM, 2000); ✓ Hora de planejamento comum (GATELY E GATELY, 2001). ✓ Disponibilidade de tempo para momentos de diálogo (OLIVEIRA, SILVA, 2015; SILVA, 2014). ✓ Compatibilidade (ARGUELES, HUGLES E SCHUMM, 2000). ✓ Colaboração de outros profissionais e da família (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008). ✓ Refletir sobre os erros e acertos ao intervir com o aluno (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008). ✓ Elaborar um Plano de trabalho colaborativo (ROLDÃO, 2007). ✓ Compartilhamento de responsabilidades e estratégias (CAPELLINI, 2004; SILVA, SANTOS; FUMES, 2014)
3. Ações Operacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o aluno (CAPELLINI, 2004); ✓ Modificações e metas do currículo (GATELY E GATELY, 2001). ✓ Planejamento instrucional (GATELY E GATELY, 2001). ✓ Apresentação instrucional (GATELY E GATELY, 2001). ✓ Gerenciamento da sala de aula (GATELY E GATELY, 2001). ✓ Avaliação (GATELY E GATELY, 2001). ✓ Arranjo Físico da sala (GATELY E GATELY, 2001).

4. Suporte administrativo	<ul style="list-style-type: none">✓ Modificar a tensão inicial, transformar os erros em reflexão e pensar em mudanças (ARGULES, HUGHES e SCHUMM, 2000);✓ Total comprometimento do diretor e da administração escolar, fazendo com que os educadores não se responsabilizem sozinhos pela sala (FREDERICO, HERROLD e VENN, 1999).✓ Dar segurança aos serviços de apoio, prover suprimentos e recursos (FREDERICO, HERROLD e VENN, 1999).
---------------------------	---

Fonte: elaboração própria

A subcategoria Ações Operacionais se refere aos Aspectos para o diálogo com a gestão Escolar e que tiveram como base os resultados dos estudos realizados por Friend e Hurley-Chamberlain (2007) e os resultados em comum das escolas participantes nesta fase do estudo.

Quadro 11- Subcategorias dos Aspectos que foram dialogados com a gestão Escolar e participantes

Subcategorias	Aspectos que foram dialogados
Filosofia do Trabalho Colaborativo	Esclarecimento sobre os conceitos de base da teoria destacando: a) existência de um objetivo em comum, b) equivalência entre os participantes, c) participação de todos, d) compartilhamento de responsabilidades, e) compartilhamento de recursos e, f) voluntarismo com uma autorreflexão das habilidades e ações, para perceberem as próprias fragilidades, potencialidades e pensar nas ações de superação destas. Consciência dos problemas enfrentados e a busca de superação destes, numa ação cíclica de ação-reflexão-ação. A oportunidade de formação continuada avançando na superficialidade dos conhecimentos.Expectativas e as angústias em relação a proposta do estudo.
Organização do AEE na unidade escolar	Confirmou-se os aspectos que foram apontados no questionário. Refletiu-se sobre a disponibilidade pessoal para mudanças em alguns aspectos do serviço. Dialogou-se sobre a filosofia e crenças em relação ao serviço até então presentes naquela unidade escolar
Tempo compartilhado	Organização do tempo, espaços e frequência para que os encontros entre todos os envolvidos ocorressem da melhor maneira possível. Meios de comunicação possíveis além dos encontros periódicos;
Apoio administrativo	Envolvimento da Equipe Gestora das escolas participantes para que fosse garantido o contínuo das condições de efetivação do trabalho;
As redes de apoio	Reconhecimento da importância de uma rede colaborativa, ou seja, a ajuda de outros profissionais além do professor especialista e do ensino regular. O apoio e envolvimento das famílias.

Fonte: elaboração própria

Na fase dois da pesquisa foram definidas oito categorias de análise considerando os resultados obtidos nas três unidades escolares bem como a relação com os princípios explorados pela literatura. O quadro 11 expõe as categorias utilizadas nesta fase.

Quadro 12- Categorias de análise- Fase dois

Fase da Pesquisa	Categorias de Análise
Desenvolvimento do Plano de Ações colaborativas	1) Papel do Gestor da Escola
	2) Definir a filosofia de trabalho;
	3) Compartilhar as ações do Atendimento Educacional Especializado;
	4) Apropriar-se das variáveis do trabalho: filosofia escolar, currículo, contexto social, os a gentes e suas funções
	5) Domínio das acomodações necessária
	6) Construção, socialização e avaliação do Plano de Metas Compartilhadas;
	7). Estabelecer rede colaborativa
	8) Instrumentalizar-se de registros

Fonte: elaboração própria

A fase três teve como objetivo a análise ou seja, a avaliação de todo o caminho percorrido no estudo e os resultados das ações no sentido de transformar a prática do AEE desenvolvida nas unidades escolares. Para isto, os dados foram analisados em duas categorias conforme expõe o quadro 12.

Quadro 13- Categorias de análise- Fase três

Fase da Pesquisa	Categorias de Análise
Avaliação do Plano de ações colaborativas	Auto avaliação do Trabalho Colaborativo
	Sustentabilidade das Ações

Fonte: elaboração própria

Durante a execução das fases, foram utilizadas gravações e todas as sessões foram transcritas seguindo algumas das normas de Marcuschi (1986): 1) uso de letra MAIÚSCULA para sílabas ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual; 2) o sinal (+) para pequenas pausas e silêncios; 3) o sinal :: para alongamento da vogais; 4) o sinal de ... no início ou no final para transcrição parcial da fala do participantes; 5) o sinal ... entre duas barras /.../ para significar um corte na fala de alguém e; 6) Para os comentários do analista o sinal de (()). Exemplo:

Relato inicial da professora do AEE sobre a participação na pesquisa:

*/.../ Eu quero sim participar desta pesquisa + embora eu esteja com um pouco de ME::DO assim né ++ ((risos)). Na verdade eu nunca ví uma pesquisa assim ++com essa visão colaborativa. É sempre +assim alguém vem aqui na escola observa, sai, critica e a gente nem fica sabendo((risos)). /.../ Eu QUERO melhorar no meu trabalho e eu sei que posso...((usou gesto de positivo com a mão direta e sorrindo))
))*

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

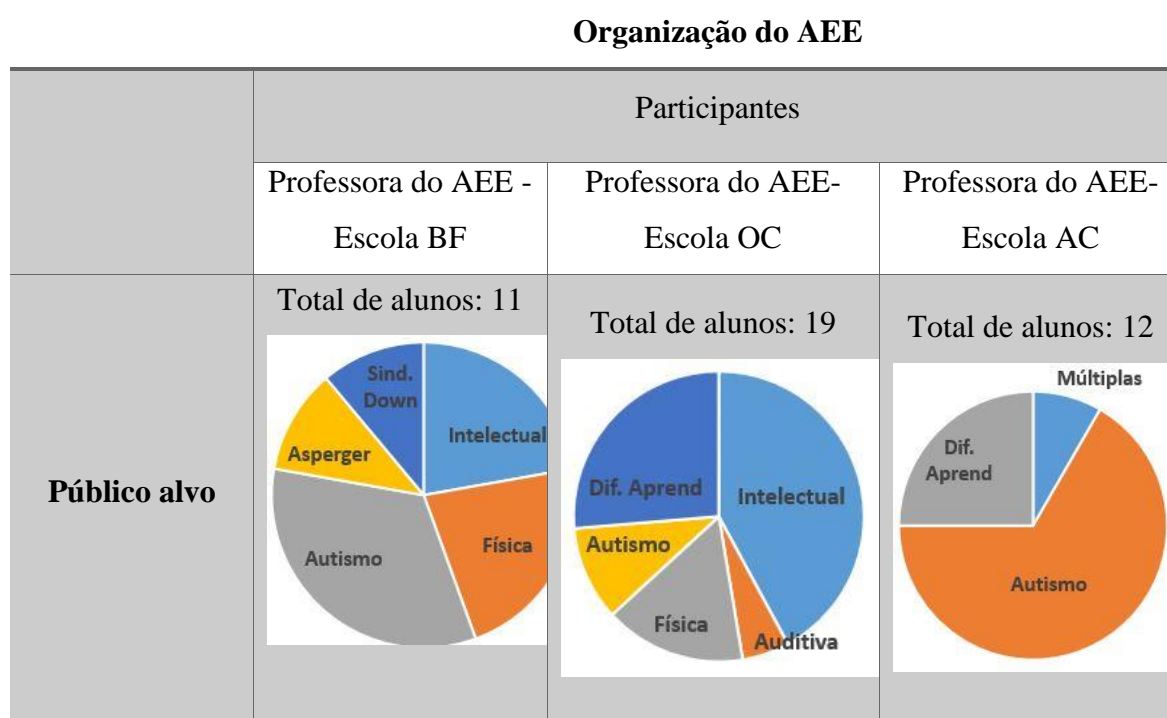
5.1- Elaboração do Plano de ações colaborativas

Nesta fase os resultados foram obtidos a partir das respostas do Questionário aplicado aos participantes e analisados de acordo com as categorias e subcategorias já apresentadas.

5.1. 1-Organização do AEE

Em relação a organização do AEE as três professoras participantes apontaram:

Gráfico 01- Resultados da Organização do AEE- Público-alvo



Fonte: elaboração própria

Os marcos políticos que orientam este serviço, definem um modelo único de funcionamento e não preveem em suas orientações possíveis alternativas para adequações conforme a realidade de cada município. Neste sentido o que se tem verificado é que cada rede tem buscado alternativas para adequar da melhor forma o serviço oferecido. Como foi demonstrado nos resultados, dentro de uma mesma rede de

ensino há variações entre as escolas que se justificam pela cultura escolar daquela comunidade.

As pesquisas realizadas pelo Observatório Nacional de Educação Especial (MENDES, CIA, VALADÃO, 2015) já apontavam para as fragilidades da organização do AEE em todo o território nacional. Assim, os dados resultantes do questionário aplicado neste estudo, foram ao encontro destes aspectos apontados nos resultados da Oneesp.

O primeiro ponto de reflexão refere-se ao público-alvo atendido pelo AEE. Na escola BF todos os alunos atendidos estão dentro da definição oficial do público-alvo. É preciso destacar que trata-se de uma escola da Educação Infantil e nesta fase ainda não se aponta para as dificuldades de aprendizagem, respeitando o caráter evolutivo da faixa etária atendida.

Já nas escolas OC e AC o número de alunos com dificuldades de aprendizagem apareceu como o segundo maior número de alunos atendidos. O que levou a alguns questionamentos: quais critérios foram utilizados para encaminhar este aluno para atendimentos no AEE? Tais dificuldades de aprendizagem poderiam ser consequências desastrosas dos métodos inadequados de ensino? Qual era o papel do AEE nos atendimentos destes alunos? Para atender à estes alunos, estaria sendo necessário reduzir os atendimentos aos alunos com deficiências? Esses atendimentos poderiam reforçar a expectativa de fracasso e rótulo neste aluno? Quais as percepções que a família bem como, a comunidade escolar, acabava formando sobre este aluno, que mesmo sem deficiência, frequentava este espaço de SRM?

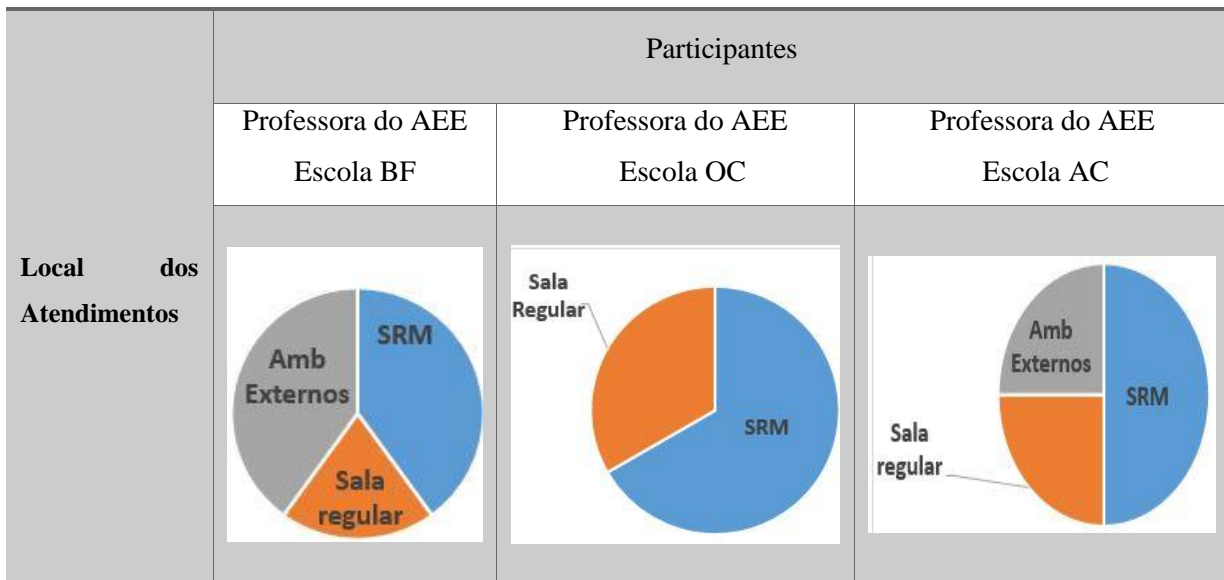
Em diálogo com os professores do AEE há relatos que, quando a escola apresenta um índice baixo de alfabetização, a probabilidade é grande de aumento da quantidade de alunos atendidos nas SRM. Isso aponta para uma reflexão sobre o público-alvo que tem o direito de se beneficiar deste atendimento e o qual está sendo realmente o papel dos professores do AEE no interior das escolas.

Como apontou Poker, Oliveira e Martins (2013), o papel do professor do AEE é exclusivamente de suporte e apoio ao ensino regular e não pode ser confundido como um trabalho de mera repetição de conteúdos programáticos. Suas ações devem ser constituídas por um conjunto de procedimentos específicos que façam a mediação no processo de apropriação e produção do conhecimento.

Não há a defesa aqui de um modelo elitista de público para os atendimentos. Mas propõe-se que seja feita uma reflexão sobre o contexto desses alunos atendidos, ou seja, é preciso olhar para o social, cultural e escolar destes alunos de forma a buscar respostas sobre o motivo das dificuldades de aprendizagem. Não basta encaminhar para a sala do AEE os alunos não alfabetizados sem que seja feita uma previsão de suportes e apoios que realmente atendam às necessidades educacionais especiais, apresentadas principalmente nas salas comuns.

Gráfico 2- Resultados da Organização do AEE- Local de atendimentos

Organização do AEE



Fonte: elaboração própria

Na subcategoria dois que se refere ao local dos atendimentos as três escolas apresentaram a utilização de mais de um espaço, não focando exclusivamente a atuação nas SRM. No entanto é preciso esclarecer a realidade de cada unidade escolar.

A unidade BF não possuía uma sala de recursos oficial ou seja, a própria unidade, a pedido da professora do AEE, reservou alguns horários exclusivos de utilização da Brinquedoteca. Nos horários livres de agendamentos, a professora do AEE realizava os atendimentos neste espaço. No entanto por diversas vezes o espaço estava sendo utilizado principalmente em dias de chuva, o que obrigava a professora do AEE

realizar atendimentos em outros espaços como: tanque de areia, pátio, embaixo da árvore e refeitório. O apoio em sala de aula regular era feito apenas para os alunos com diagnóstico de Autismo devido a constante recusa na realização das atividades

Na escola OC na organização dos atendimentos eram previstos aos alunos com Autismo e deficiência Intelectual, pelo menos um atendimento em SRM e o outro, o apoio em sala de aula regular. De acordo com a professora do AEE esta organização era para ajudar os alunos que mais apresentavam dificuldades na execução das atividades e na regulação de comportamentos. Havia também salas que apresentavam mais de um aluno atendido e nestes casos, a professora do AEE priorizava o apoio em sala de aula regular.

E por fim, a unidade AC apresentou a utilização de três espaços. Embora esta sala de recurso não seja registrada oficialmente no MEC, a Direção da escola adequou um espaço para uso exclusivo do AEE. Um espaço pequeno porém muito aconchegante e bem cuidado pelos professores do AEE. Na organização, também eram previstos apoios em sala de aula regular principalmente aos alunos com Autismo e deficiências múltiplas. A utilização dos ambientes externos caracterizou-se com o apoio do professor do AEE na hora do recreio. Alguns alunos com Autismo, embora contassem com o apoio do cuidador, devido aos comportamentos mais desafiadores necessitavam de apoio intenso na alimentação e socialização no recreio, portanto este era o ambiente externo de atuação da professora do AEE.

Embora a Política de 2008 (Brasil, 2008) destacou a SRM, como lócus prioritário do trabalho do AEE, limitar as ações do especialista apenas neste espaço é empobrecer e minorar um trabalho que possui como principal objetivo complementar e ou suplementar o processo de construção do conhecimento.

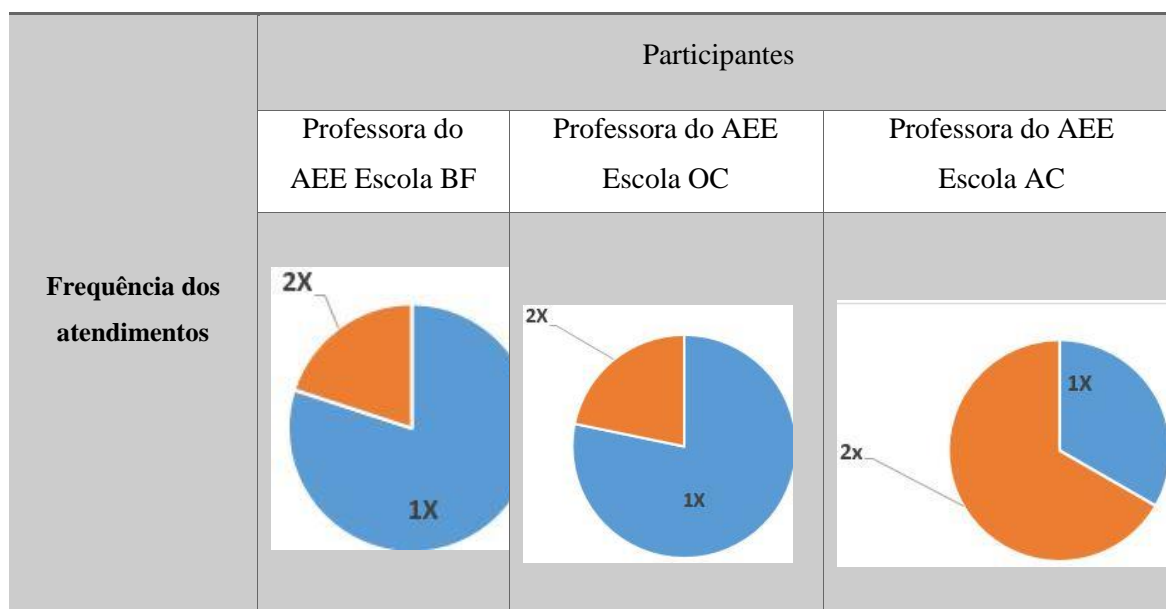
Faz-se necessário ampliar o olhar sobre este espaço, atribuindo a palavra “multifuncional”, o sentido de pluralidade de ações, que vão desde o atendimento direto ao aluno, ou a um grupo de alunos, até uma ação em rede. (BAPTISTA, 2013).

Seria empobrecer conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos. A ideia restritiva do AEE, não está necessariamente na cabeça do gestor, que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva de intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço que, pela sua dimensão complementar a transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dela necessita. (BAPTISTA, 2013, p. 56).

Nesta perspectiva a SRM, é um espaço institucional, representado por um profissional especialista, que permeia toda a escola, fazendo com que os demais espaços também se tornem multifuncionais à medida que atendam às necessidades especiais destes alunos durante todo o tempo de sua escolarização.

Gráfico 3- Resultados da Organização do AEE- Frequência dos atendimentos

Organização do AEE



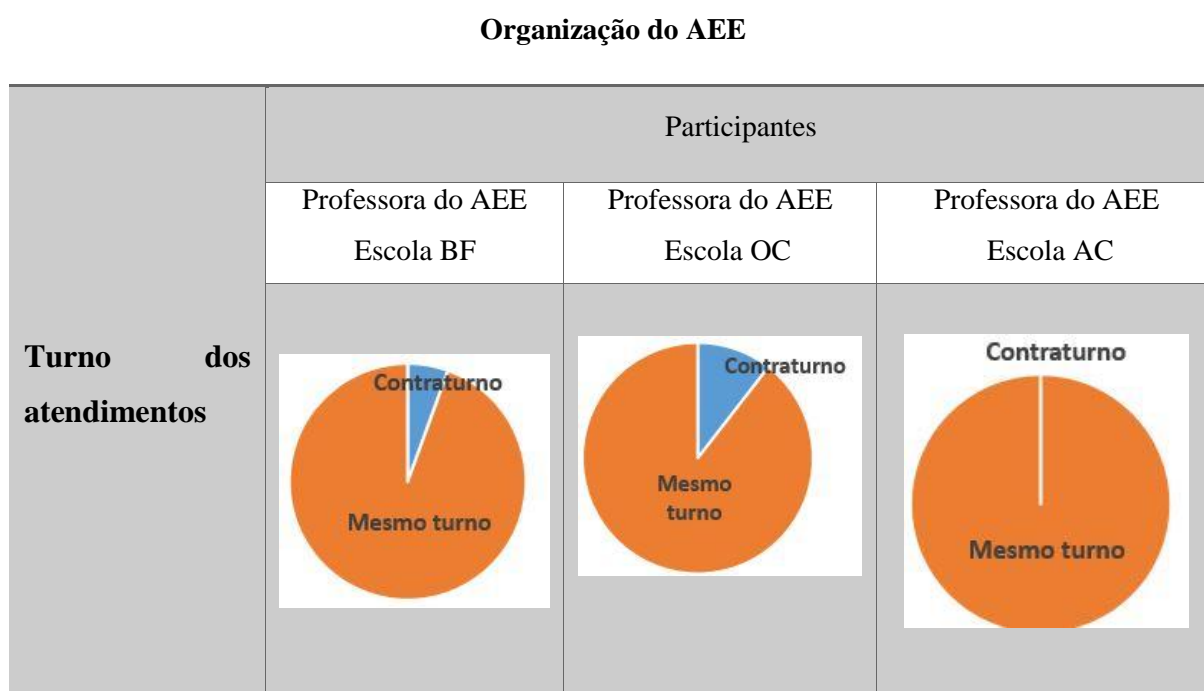
Fonte: elaboração própria

A subcategoria três trouxe os dados relacionados a frequência dos atendimentos, independente do local, e observou-se que nas escolas BF e OC os atendimentos ocorreram em sua maioria, uma vez na semana, prioritariamente em SRM (subcategoria dois) e, no mesmo turno do ensino regular (subcategoria quatro).

Já na escola AC apareceu em maior número, a frequência dos atendimentos duas vezes na semana, no entanto destaca-se que esta organização só era feita em virtude de em uma mesma sala do ensino regular haver até três alunos com deficiência. Sendo assim, a professora do AEE reservava um horário na semana para estar nestas salas e apoiar estes alunos, sendo 100% no mesmo turno. Portanto a frequência não foi definida

considerando o nível de apoio que os alunos necessitam mas sim por uma conveniência da realidade escolar.

Gráfico 4- Resultados da Organização do AEE- Turno dos atendimentos



Fonte: elaboração própria

Outro resultado que merece reflexão é o turno em que foram realizados os atendimentos, evidenciados na categoria quatro, como sendo na maioria no mesmo turno do ensino regular. O apoio oferecido em sala de aula regular foi computado neste dado porém os dados da subcategoria dois (local dos atendimentos) apontam que os atendimentos ocorriam prioritariamente em ambiente de SRM. Com base nestes dados, conclui-se que, na organização do serviço do AEE das três escolas participantes, prioriza-se o atendimento no mesmo turno e dentro de SRM.

Sabe-se que, esta ação de oferecer o AEE no mesmo turno do ensino regular, é uma alternativa encontrada para o problema da não adesão ao serviço no contraturno, portanto uma ação que busca garantir o acesso deste serviço aos alunos. No entanto, esta situação elucida alguns questionamentos: o que este aluno perdeu quando foi retirado da sala de aula regular? Quais critérios foram utilizados para se definir os horários desses

atendimentos? Quais cuidados foram tomados para o retorno deste aluno que ficou no mínimo uma hora fora do contexto? Esta ação não estaria reforçando que o problema está apenas no aluno?

Tal situação revela o quanto o sistema de ensino está engessado em um modelo único de atendimento ao aluno e que só pode ocorrer em SRM. Vilaronga e Mendes (2017) contribuem com esta reflexão quando em um artigo apontaram que “a escola deve ser modificada para educar o aluno PAEE (público alvo da Educação Especial) e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar”. (p.123)

Uma das propostas de apoio seria o coensino, que não se caracteriza substitutivo aos outros apoios de direito do aluno mas realizado de forma conjunta com o professor do regular. Os dois profissionais dividem o espaço físico da sala e compartilham a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado. É um meio alternativo para o trabalho das SRM, visando responder às demandas de inclusão do estudante PAEE.

Uma vez que este aluno está inserido numa classe comum, todos os recursos do qual este poderá se beneficiar deverá ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo o professor especializado. Ao contrário de retirar o aluno do seu contexto de sala para ensinar-lhe separadamente, é o professor de Educação Especial que vai para a sala de aula e pensa o ensino junto com o professor de ensino comum a partir do contexto que vivenciam. (ZERBATO 2014)

Neste contexto, é urgente se desprender da ideia de que o AEE é um espaço físico estático, ao contrário, deve-se ampliar o olhar para tornar os espaços multifuncionais e este serviço ter a possibilidade de acessar o aluno PAEE de diferentes formas, como por exemplo, por meio do coensino, serviço itinerante e/ou consultoria colaborativa.

Zerbato, Vilaronga, Mendes e Paulino (2013) alertaram que, para se atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para todos os alunos, faz-se necessário espaços de debates e reflexões que visem mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, principalmente no período de aula do ensino comum.

Gráfico 5- Resultados da Organização do AEE- Agrupamentos e Apoio para a organização

Organização do AEE

Agrupamentos	Participantes		
	Professora do AEE Escola BF	Professora do AEE Escola OC	Professora do AEE Escola AC
Apoio para organização dos atendimentos	Com apoio da coordenação da Secretaria Municipal de Educação	Sozinho (a)	Sozinho (a)

Fonte: elaboração própria

A subcategoria cinco aponta para a variedade nos agrupamentos aparecendo nas modalidades do individual, duplas e trios. Em relação a estes dados a reflexão não objetiva sobre a forma do agrupamento mas sim os critérios que foram utilizados para tais agrupamentos. Foram agrupamentos produtivos, de forma que um aluno contribui para a aprendizagem do outro? Os alunos que foram atendidos no individual, dado que apareceu como maioria nas três unidades escolares, não teriam sido beneficiados se colocados em situação de mediação de outros colegas? Se lembrarmos que as três unidades escolares apresentam um número significativo de aluno com Autismo que são atendidos no AEE, não seria uma oportunidade para trabalhar a percepção do outro e a socialização?

As respostas para estas perguntas não podem ser apenas de responsabilidade do professor do AEE mas sim de uma equipe escolar, formada pela Direção, coordenação e

professor do ensino regular, que conhecendo bem cada aluno poderá contribuir para a melhor organização deste serviço, definindo critérios coerentes e que beneficiem cada aluno PAEE.

Infelizmente, os dados coletados na subcategoria sete, apontam para um processo solitário no momento da organização do AEE. Apenas a unidade BF apontou que tem a ajuda da coordenação do AEE, o que muitas vezes pode não ser o suficiente se esta coordenação não teve um bom conhecimento dos alunos.

Os dados evidenciados na categoria um, alertam para a necessidade de reflexões sobre a organização do AEE, para que este não se solidifique como um subserviço da educação, isolado e descontextualizado da prática escolar. Há mais de um século, Vygotsky (1989) já alertava para que Educação não caracterize-se como uma “educação menor”, em quantidade e qualidade, para aqueles que já historicamente eram excluídos do direito à educação. A falta de identidade na organização do AEE não estaria contribuindo para este triste processo de diminuição?

Regiani (2011) também expõe, em seu estudo realizado em um município do Paraná, as falas dos professores em relação a pouca clareza em relação ao planejamento e execução das atividades com os alunos atendidos além do pouco diálogo entre os professores do ensino comum e do AEE.

No estudo de Milanese (2012) que analisou as leis e normas técnicas relacionadas à Educação Especial, a autora constatou que falta transparência nas diretrizes para organização do AEE, bem como a relação que deve ser estabelecida com o currículo da classe comum.

Pelosi e Souza (2012) em um estudo realizado em um curso de formação na área da Comunicação Alternativa, identificaram na análise dos resultados que os atendimentos eram organizados a partir de diferentes critérios como idade, nível de alfabetização e, necessidades educacionais do aluno.

É importante que a reflexão sobre esses dados do funcionamento deste serviço no município atinja principalmente as pessoas que estão nas secretarias de Educação, no sentido de realizar uma análise crítica se esta maneira atual de organização estaria realmente contribuindo para a efetivação da Educação Inclusiva. Em um cenário como este fica claro que é preciso mudanças culturais e organizacionais para efetivar o

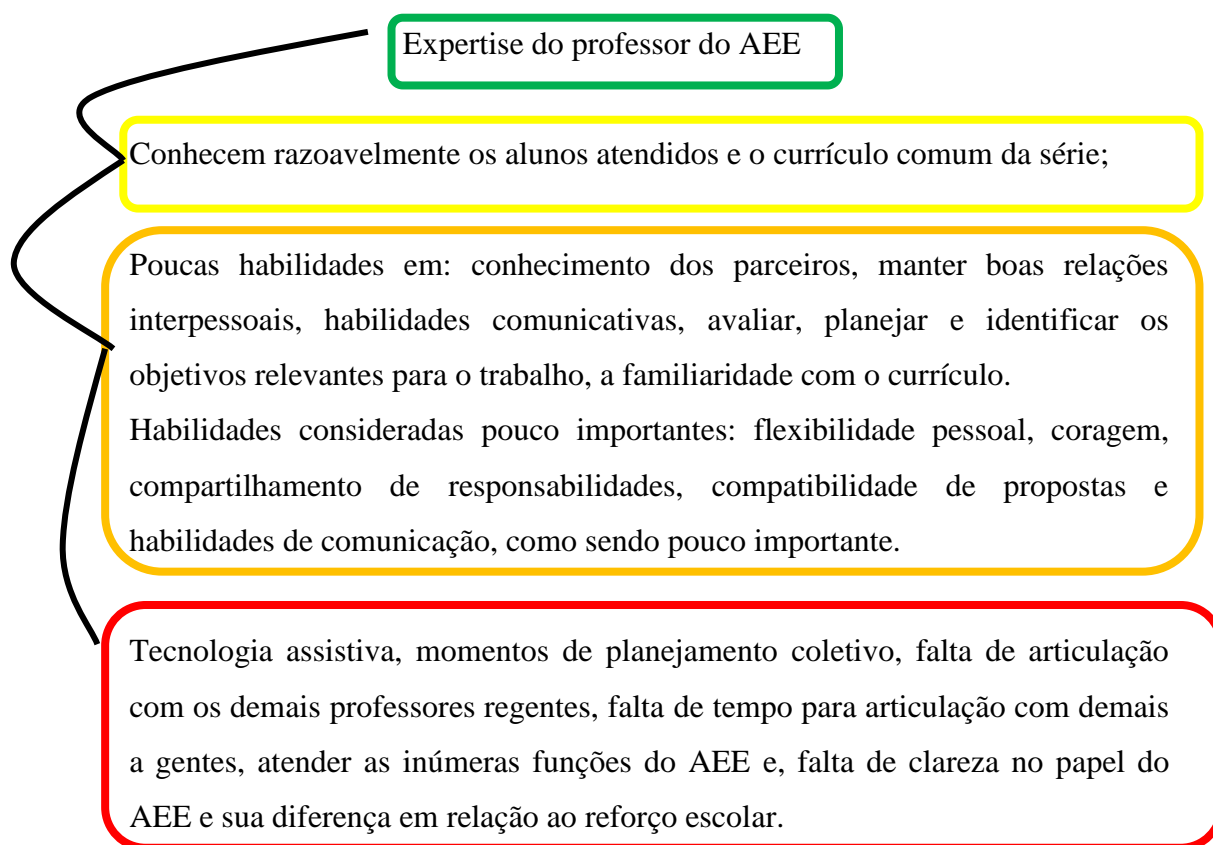
propósito da Inclusão, iniciativa que deve ser direcionada e sustentada pela figura do Gestor colaborativo.

5.1.2- Indícios do trabalho Colaborativo

Em relação aos Indícios do Trabalho colaborativo observou-se que as três professoras do AEE participantes deste estudo apresentaram as seguintes respostas:

A cor amarela representa as respostas que evidenciaram um conhecimento razoável, a cor laranja as respostas que evidenciaram pouca habilidade e a cor vermelha as respostas que evidenciaram as maiores dificuldades.

Figura 4: Indícios do Trabalho Colaborativo- Subcategoria Expertise do professor do AEE



Fonte: elaboração própria

As orientações diretivas e legais (BRASIL, 2008) já indicaram que o professor do AEE, necessita conhecer o currículo desenvolvido no ensino comum, e com base neste, produzir materiais didáticos e pedagógicos que propiciem a acessibilidade a tais conhecimentos. No entanto em contexto de Educação Infantil e Ensino fundamental, este conhecimento torna-se mais possível principalmente contando com a parceria do professor do ensino regular, porém nos demais seguimentos da Educação (fundamental II, ensino médio e educação superior) sem dúvida nenhuma este conhecimento configura-se como um enorme desafio e quase que impossível de se efetivar.

É preciso considerar que além do conhecimento sobre o currículo, o conhecimento sobre o aluno é essencial. A primeira parceria que se estabelece é com os próprios alunos. Por isso, o professor do AEE deve estar sempre atento aos relatos de vivências cotidianas, das preferências e habilidades, como também dos aspectos sociais e culturais do contexto. É a partir deste conhecimento, que o professor organiza e diversifica as ações coletivas. (CAPELLINI, ZANATA E PEREIRA, 2008)

Esse desconhecimento sobre o que está sendo desenvolvido em sala de aula comum e das características do próprio aluno, dificulta ao professor do AEE em cumprir a função de complementação e suplementação, que denota a promoção da aprendizagem. A ação do profissional especialista deve ser compartilhada com outros profissionais da Educação, visando sempre estratégias de acessibilidade e participação nas atividades. (CARDOS, TARTUCI e BORGES, 2015).

É alarmante também o fato de que as habilidades avaliadas como poucas e/ou pouco importantes, são considerando pela literatura como saberes necessários e componentes essenciais para a perspectiva de trabalho colaborativo (KEEFE, MOORE e DUFF, 2004; GATELY e GATELY, 2001). Trabalhar nesta perspectiva exige dos profissionais habilidades interpessoais, comunicativas, interativas, de observação e interpretação bem como uma base de conhecimento que permita-lhe gerenciar problemas.

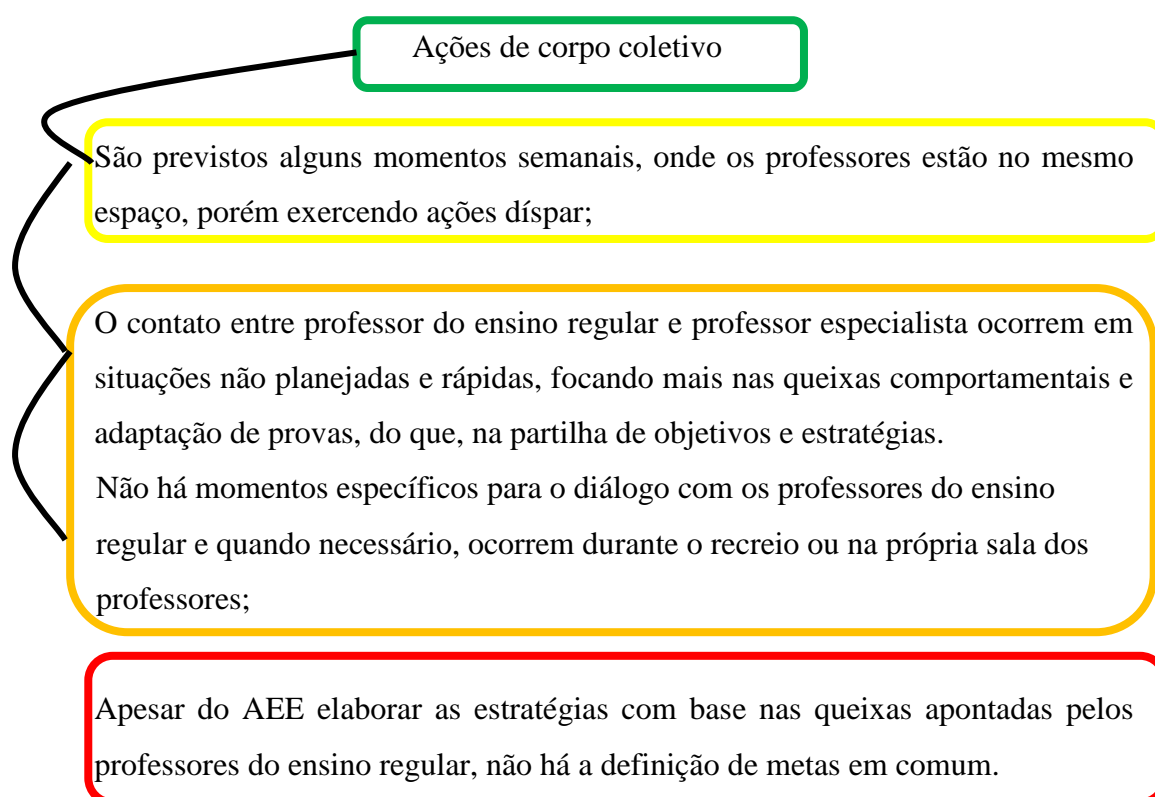
Em relação as dificuldades enfrentadas pelos professores do AEE houve uma variação desde a organização do serviço, falta de conhecimento, até a articulação efetiva com os diferentes profissionais. Tais pontos de vulnerabilidade, também foram evidenciados nas pesquisas realizadas pelo ONEESP entre os anos de 2011 e 2014, o

que indica não ser um problema local, mas sim, um desafio que presente no serviço do AEE nos moldes como é oferecido e orientado pelas políticas brasileiras.

Este modelo único de organização do AEE, aliado a falta de investimento na formação e contratação de professores especializados e/ ou equipes multidisciplinares para apoio dentro das escolas regulares, intensificam a precariedade do serviço que de forma geral acaba não efetivando o princípio colaborativo e da Educação Inclusiva.

Mizukami et al (2002) apontou para a necessidade de que os professores objetivando novas formas de ensinar, devem trabalhar com os pares, dentro e fora da escola, de forma a aprenderem juntos com os sucessos, os fracassos, os erros e as falhas. O seu desenvolvimento profissional deve incluir os conhecimentos para a prática, o conhecimento em prática e o conhecimento da prática. (COCHRAN-SMITH; LLYTLE, 1999). Portanto a dimensão do trabalho coletivo e colaborativo em muito contribuiria para o aumento de todas essas habilidades que forma a expertise do professor.

Figura 5: Indícios do Trabalho Colaborativo- Subcategoria Ações de corpo coletivo



Fonte: elaboração própria

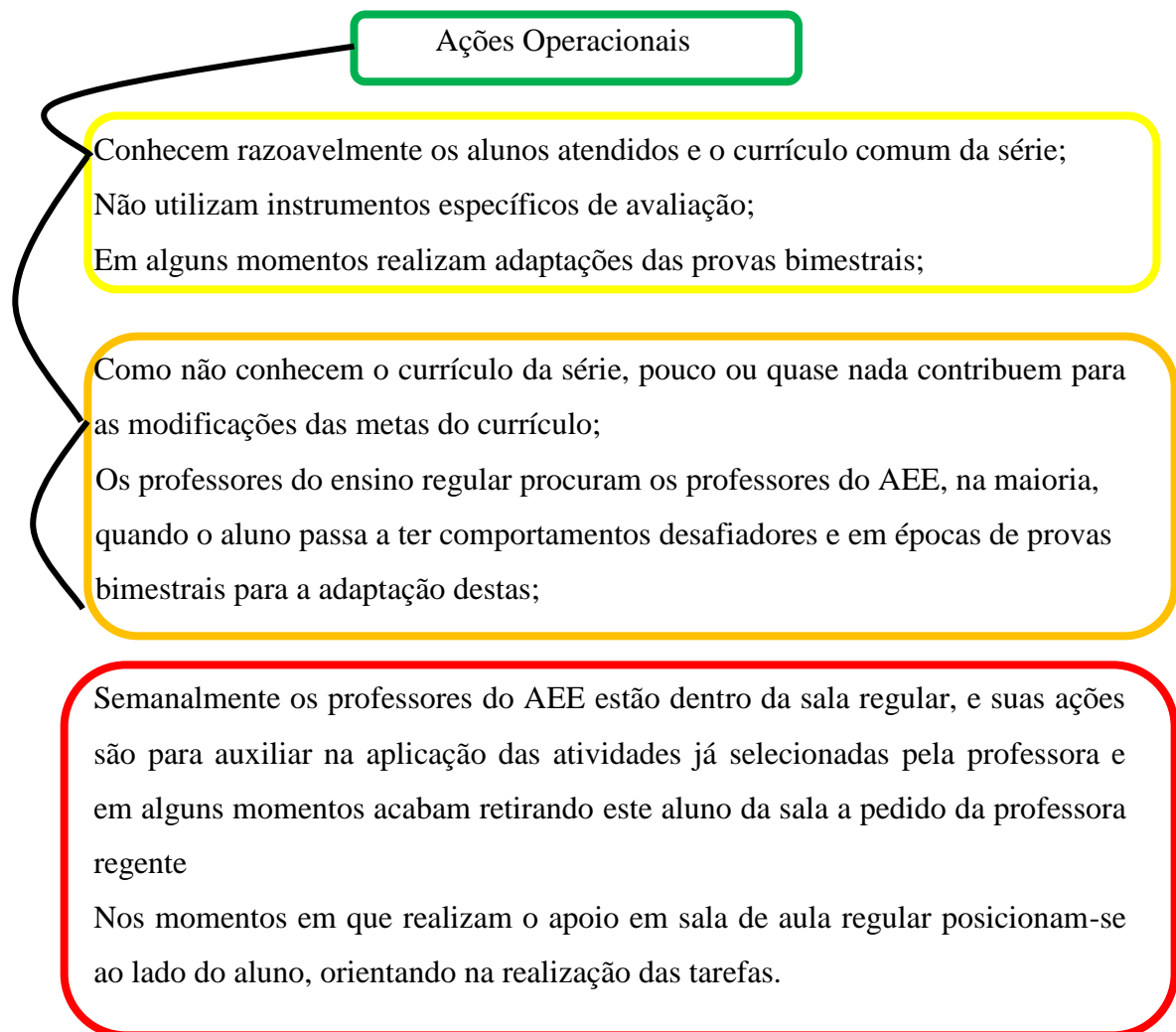
Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontaram que em virtude da obrigatoriedade do atendimento ser no contra turno, os professores raramente se encontram e não se tem, portanto, espaços efetivos de trocas e formação, havendo necessidade de mudanças no modelo de AEE extra classe. Os professores que responderam à este questionário, evidenciaram que estão no mesmo turno de trabalho que os professores do ensino regular, porém a problemática da falta de articulação ainda se faz presente.

O fato dos profissionais pertencerem a um mesmo grupo ou escola não significa que poderão necessariamente interagir de forma colaborativa (ZERBATO 2014). Considera-se portanto, que não é a proximidade física que irá garantir o trabalho colaborativo mas, sim, a partilha em rede dos mesmos ideais e metas educacionais, que serão cotidianamente fortalecidos por ações do professor do AEE, da gestão, das famílias, professores e demais a gentes.

Corroborando com esta reflexão, a afirmação de Milanesi (2012), dizendo que essa necessária articulação entre os professores, depende apenas da boa vontade de ambos, e que as condições atuais de serviço conspiram contra essa parceria, até mesmo quando eles trabalham na mesma escola e período, suas atividades conflitam com as possibilidades de encontro.

Nesta perspectiva que o Gestor Colaborativo aparece como uma figura importante para que, quando essa articulação não ocorre, é ele quem irá gerir as condições para que essas ações de cunho coletivo se efetivem ou pelo menos aumente as chances da ocorrência.

Figura 6: Índícios do Trabalho Colaborativo- Subcategoria Ações Operacionais



Fonte: elaboração própria

Os resultados encontrados nas Ações operacionais dialogam com os resultados das subcategorias anteriores, fortalecendo o caráter solitário e descontextualizado do AEE que em nada contribuem para um trabalho efetivamente colaborativo.

A figura do professor do AEE deve ter vida dentro da dinâmica da escola, caracterizando-se como um profissional especialista que irá juntar-se com os demais profissionais, de forma coativa e coordenada, para desenvolverem um trabalho sistematizado e diretivo das ações pedagógicas. Ações estas, que contradizem um processo de planejamento e avaliação solitários, que foram comprovados neste estudo.

Honnef (2015) escreveu um artigo sobre o trabalho docente articulado. Essa perspectiva de atuação não prevê necessariamente a atuação do professor especializado dentro das salas de aula, porém o planejamento e a avaliação considerando as características de todos os educandos, são elementos essenciais. Há o esforço coletivo para estabelecer os objetivos e as estratégias de adaptação necessárias tanto nas atividades de sala regular e fora dela, na sala de recursos, bem como outros aspectos relevantes para a promoção da aprendizagem. Este trabalho docente articulado e o coplanejamento fazem parte do coensino e portanto passam pelos mesmo níveis de colaboração apontados por Mendes (2006).

Segundo a autora, esta seria uma alternativa que surgiu a partir do desconforto que alguns professores do ensino regular apontam diante de um outro professor na sala e pelo fato de que muitas escolas não contam com o profissional especialista todos os dias ou turnos de trabalho. Talvez, diante dessas escolas que ainda não se apropriaram do trabalho colaborativo, essa fosse uma perspectiva interessante de ser adotada, garantindo-se minimamente os dois principais momentos: planejamento e avaliação.

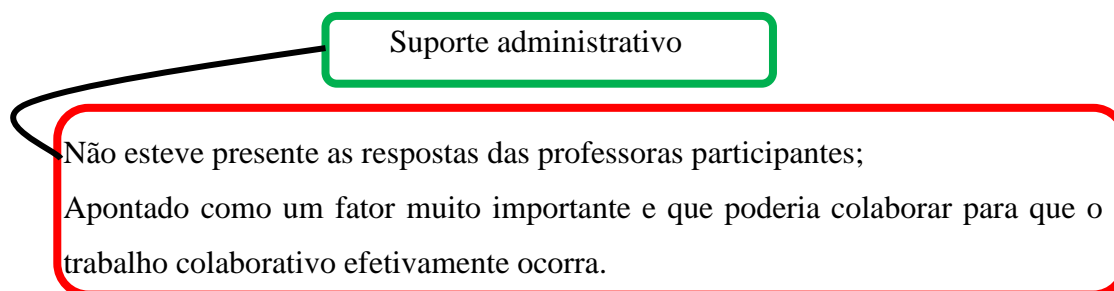
Zerbato (2014) em seu estudo realizado apontou o coensino como uma prática que beneficia a todos os alunos, a partir do momento que, em uma sala heterogênea não pode existir uma forma única de ensinar. A atuação em conjunto ocorre dentro da sala, com a vivência das aprendizagens dos alunos e, fora da sala, porque os dois professores necessitarão de tempo para planejar, produzir e discutir atividades, estratégias e recursos que serão levados para a sala de aula para o ensino da turma.

É preciso refletir melhor sobre os atos de planejar e avaliar, no sentido que estas ações no âmbito educacional, emergem da formação que o sujeito teve, das experiências, dos instrumentos, do contexto e principalmente do compromisso que se deseja ter em relação à educação. Aspectos estes, que por hora, não serão discutidos neste trabalho

Nem sempre a relação entre os professores do ensino regular e especial aparece como tranquila. Os conflitos são normais e esperados neste trabalho pois exigem a superação da zona de conforto e juntos definem objetivo em comum. Pugach e Johnson (1995) sugeriram 15 possíveis intervenções do professor do AEE dentro deste modelo de colaboração. Efetivar estas sugestões contribuiria de forma significativa com a inclusão escolar destes alunos bem como com o próprio enriquecimento profissional

porém exige-se uma transformação na concepção do serviço do AEE, objetivo presente em todo o desenvolvimento deste estudo.

Figura 7: Indícios do Trabalho Colaborativo- Subcategoria Suporte Administrativo



Fonte: elaboração própria

Os resultados das categorias anteriores evidenciam uma urgente necessidade de reorganização tanto nos aspectos de ordem organizacional, material e até filosófica deste serviço. Tais mudanças devem envolver todos da comunidade escolar mas principalmente ser o foco de atuação da Equipe Gestora. A literatura traz evidências do papel fundamental da Gestão em propiciar e fortalecer as condições deste trabalho, não sendo suficiente apenas, a boa vontade do professor do ensino regular ou do especialista. É do gestor o papel de liderança desta empreitada colaborativa. Por outro lado, é o professor do AEE quem deve ser o grande guardião e defensor desta filosofia de trabalho. Devendo nas suas ações cotidianas nutrir estas condições e fortalecer os espaços propiciados (FEDERICO, HERROLD e VENN, 1999).

Capellini, Zanata e Pereira (2008) compartilharam aspectos que fundamentam as práticas colaborativas e que na realidade deste estudo são adequados para reflexão:

A chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é que ambos os professores devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos.

É importante lembrar que o papel do diretor é imprescindível para a efetivação desse processo, pois é ele que viabilizará condições efetivas para planejamento e execução de atividades que envolvam apoio administrativo. (CAPELLINI, ZANATA E PEREIRA, 2008, p.18)

Essa significação ativa que este estudo buscou atribuir ao Gestor Colaborativo efetivando a função prioritária de articular as variáveis vivenciadas em cada unidade escolar para introduzir, fortalecer e sustentar as bases do Trabalho Colaborativo. Inclusive apoiando a própria Equipe Gestora da escola, que por muitas vezes envolvidas com outras demandas escolares e por falta de um conhecimento mais aprofundado na área da Educação Especial, não conseguem acompanhar e oferecer efetivamente este apoio administrativo.

5.1.3- Aspectos para o diálogo com a gestão Escolar

Esta fase da pesquisa foi de extrema importância para garantir as ações de que iriam compor o Plano de ações colaborativas bem como a sustentabilidade das ações pensadas com o professor do AEE e o Gestor colaborativo. Como fora evidenciado anteriormente, houve o diálogo sobre os horários disponíveis, o local dos encontros e principalmente as características dos alunos que seriam acompanhados.

Os dados evidenciaram que os encontros eram insuficientes para proporcionarem uma reflexão mais profunda das ações, que as professoras do AEE tinham pouco conhecimentos sobre o aluno em discussão e cada unidade escolar participante realizou rearranjos na dinâmica do trabalho para driblar os aspectos que dificultavam as ações de cunho coletivo, como o Planejamento e avaliação.

No aspecto de conhecimento sobre o aluno, verificou-se que infelizmente não faz parte da cultura escolar momentos de reflexão sobre o aluno público-alvo, com exceção dos momentos de Conselho de classe/série, normalmente já previstos no calendário escolar. Há uma resistência em parar, e de forma coletiva, discutir e refletir sobre aquela determinada criança. Ainda não há a crença que tais discussões coletivas poderão fortalecer as práticas e definir as ações voltadas para um mesmo sujeito, ou seja, de forma indireta, caracterizam-se sim, como um atendimento ao aluno.

Outro aspecto que chamou atenção nesta fase, foi o fato de que as três professoras do AEE escolheram o aluno “mais difícil” principalmente em termos de regulação de comportamento. No momento da primeira escuta com estas professoras, elas compartilharam as grandes expectativas em relação ao “*pensar juntas as estratégias para este aluno difícil*”, frase que apareceu no diálogo com as três. Esta, dentre outras falas, é indício que a preocupação maior delas não estava em compreender o trabalho colaborativo enquanto caminho de atuação, mas naquele momento, em receber uma ajuda para lidar com aquele determinado aluno.

Pode-se discutir, o quanto o trabalho do professor do AEE é solitário. No sentido que, em muitos casos, carente de uma boa formação de base e diante de uma demanda tão grande de alunos e, conseqüentemente, professores, este profissional não conta com um suporte mais experiente que possa conduzir *com* ele, *na* realidade dele, as ações mais efetivas e colaborativas para os casos.

A ideia de que a formação inicial ou contínua se dá por um acúmulo de cursos e leituras ou informações vem sendo superada, pois os conhecimentos adquiridos fazem sentido quando são incorporados ao fazer do professor, que em sua prática testa os elementos que considera favoráveis para a aprendizagem do aluno. Não menosprezando a importância da formação por meio de cursos e palestras, mas agregando aqui, uma formação que ocorra também na prática deste professor mediado por um Gestor Colaborativo experiente.

É esta figura mais experiente e com conhecimentos específicos sobre a área, quem poderá enriquecer e direcionar as reflexões que tirem os professores da zona de conforto e proporcione mudanças reais em suas práticas. O exercício de identificar os problemas, buscar soluções, arriscar-se em novas ações possibilitam um grande crescimento profissional e contribuem de forma significativa com a formação do profissional da educação. Na educação regular o Coordenador pedagógico é a figura que por muitas vezes, se não faz, deveria fazer este papel mas, e na Educação Especial, quem sustenta esse processo de reflexão? Para este estudo é o Gestor Colaborativo.

Oliveira e Passos (2017) em um estudo realizado sobre os dilemas e desafios da formação dos professores, trazem a reflexão sobre o desenvolvimento profissional ser um processo que se prolonga ao longo da carreira daí a importância de se criar ambientes de trabalho coletivo-colaborativo para que os professores compartilhem suas experiências, saberes e aprendizagens, bem como juntos reflitam sobre a busca de inovações e soluções para os problemas que emergem no cotidiano escolar.

A ideia é que, diante das demandas reais, o professor empodere-se desse caráter cíclico de ação-reflexão-ação, e se constitua como um verdadeiro pesquisador das suas práticas escolares. Compreendendo que este empoderamento não ocorre de forma solitária, é preciso um modelo de atuação e um espaço, não físico, que fortaleça no cotidiano essa busca. Um espaço no interior das pessoas e no interior das escolas.

5.2 Fase 2: Desenvolvimento do Plano de ações colaborativas

Considerando que a pesquisa foi desenvolvida em três grandes unidades escolares e com realidades bem distintas, tais fatores foram sim positivos no momento do desenvolvimento deste Plano.

Apesar dessa diferença significativa entre as três escolas, pôde-se observar que haviam demandas em comum e que acabavam variando apenas o tempo de surgimento. Neste sentido que todas as ações propostas tiveram como base os fatores que favorecem o trabalho colaborativo ou coensino, apontados por Friend e Hurley-Chamberlain (2007): compromisso dos professores, conteúdo a ser compartilhado, estratégias de ensino dos professores, expertise dos professores, empatia na parceria, tempo compartilhado, apoio administrativo da escola, tempo de parceria, organização dos estudantes em sala e nível de escolaridade dos alunos.

Enquanto pesquisadora e Gestora colaborativa houve muito esforço para que em conjunto com a professora do AEE e propor ações que pudessem fortalecer tais princípios, de uma forma prática e funcional dentro da realidade de cada escola. Nesta fase, a Gestora-pesquisadora procurou participar, compreender e interpretar os dados coligidos nas interações interpessoais e na coparticipação de todos os envolvidos.

5.2.1. Desenvolvimento do Plano na Unidade Escolar BF

Nesta unidade escolar não teve-se a participação da gestão, portanto, todas as ações para sensibilização foram realizadas entre a pesquisadora e a professora do AEE. Neste primeiro encontro, foi percebido que não havia informações atualizadas e precisas sobre o aluno, conforme o relato a seguir:

O Bruno (nome fictício do aluno) ele me intriga muito. Ainda não conheço muito bem ele porque comecei o trabalho este ano nesta escola. Mas assim (+) tem dias que eu acho que ele não é autista porque ele olha pra gente, abraça mas tem dias que ele tá super autista sabe com aqueles comportamentos mesmo. Eu de verdade não vi o laudo dele mas tenho vontade de perguntar pra mãe mais sobre isso. Será que ele é mesmo((falou em tom de pergunta))? Nem a escola sabe direito o laudo dele.

Diante desta informação, a Gestora Colaborativa fez a proposta para se elaborar uma Entrevista com a família no sentido de esclarecer melhor sobre o diagnóstico, os atendimentos que o aluno já fazia com outros profissionais, as medicações e, principalmente, para compreender o papel do próprio aluno na dinâmica familiar.

Foi destacado à professora do AEE que, informações sobre o laudo são importantes sim, mas que, seria mais adequado estruturar uma Entrevista que ao final oferecesse informações que contribuíssem com o olhar pedagógico, direcionando por exemplo, para as habilidades e potencialidades sociais do aluno. Enquanto educadores, poderia ser mais proveitoso utilizar-se de um instrumento para desvendar informações sobre os interesses do aluno, a rotina, as habilidades e as estratégias diante dos comportamentos mais opostos.

Outro aspecto discutido foi a necessidade do domínio sobre o instrumento, de forma que o encontro com a família não se tornasse apenas um jogo de perguntas e respostas, mas, sim, um momento de diálogo, de estabelecimento de afinidades e, principalmente, de empatia.

Foi necessário pesquisar alguns modelos de Entrevista e em conjunto foi construído um formato que atendeu aos objetivos propostos (Apêndice B).

No dia do encontro com a família, a Entrevista foi realizada com a presença da pesquisadora que, em conjunto com a professora do AEE, conduziu a conversa.

As informações da Entrevista foram registradas e atualizadas nos documentos específicos do aluno. A professora do AEE socializou parte das informações com a direção e professora, e planejou um outro momento específico para compartilhar as informações mais relevantes e elaborar um plano de ação para o trabalho com este aluno.

Após este momento, a professora do AEE destacou:

Nossa (+) eu gostei muito desse momento porque já fiz outras entrevistas mas eu fico muito presa nas perguntas e querendo saber renda familiar, se o filho foi desejado sabe essas coisas (+) que pra nós não são essência::is. Hoje eu percebi assim (+) que pode ser uma conversa com a família e que somos NÓS né que precisamos saber o que está alí pra perguntar.

O próximo passo foi a conversa com a Equipe Gestora, pois, durante os encontros, a professora do AEE sempre trazia algumas queixas sobre seu papel na escola.

Eu gosto mu::ito daqui, mas percebo que elas não sabem o que eu faço (++) sabe quando te confundem com um estagiário ou qualquer outra pessoa ?Então (+) então eu sei que posso ajudar muito mais.

A conversa com a Equipe Gestora teve como objetivo esclarecer qual o papel do professor do AEE, já que, por muitas vezes, a escola solicitou da professora do AEE atendimentos apenas fora da sala regular.

Para esta reunião, buscou-se as atribuições do professor do AEE conforme estabelecido no artigo 13 da Resolução MEC nº 04 de 02/10/2009. Para não ficar um documento extenso, foi elaborado um panfleto informativo (Apêndice C) sobre o AEE, contendo figuras e esquemas que facilitaram a leitura e compreensão da proposta.

Conforme fluía a leitura do panfleto, era esclarecido o papel do professor do AEE. A professora do AEE compartilhou suas dificuldades pessoais e as propostas de atuação e a Equipe Gestora também compartilhou as expectativas do trabalho da profissional do AEE.

Com as informações dialogadas durante a reunião, construiu-se a proposta de atuação adequada aquela Unidade escolar, de forma que atendeu as expectativas de todos os participantes. Todo o resumo da conversa foi registrado em um livro ata da escola, e serviu como parâmetro avaliativo do trabalho do AEE durante o processo.

Neste encontro, uma fala da Diretora chamou a atenção:

Olha eu não tenho nada contra você viu Lúcia (nome fictício da professora do AEE) (++) mas percebo que você não conhece muito a nossa proposta. Alguns recursos que você fez são de crianças do Fundamental e nós somos Educação Infantil. ...Sabe não consigo ficar vendo se você está ou não fazendo o que é certo para nós (++) eu quero é ajudar. Nós trabalhamos por Projetos e você as vezes vem com um tema que não tem nenhuma ligação...

Foi proposto, então, que a professora do AEE fizesse a leitura do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, para assim compreender melhor os objetivos de cada turma e os projetos que seriam direcionados, o que possibilitou que seus atendimentos fossem mais contextualizados e suas ações mais assertivas. A leitura deste material veio ao encontro de uma característica que o professor do AEE deve ter e que foi apontada pela literatura em relação ao trabalho colaborativo, que é a “expertise”.

É preciso que se tenha o domínio das técnicas especializadas, mas que haja o rompimento da dicotomia entre o especialista e o generalista. O trabalho colaborativo visa exatamente derrubar este dilema e mostrar que, embora a distinção entre papéis seja necessária, a fusão de saberes irá fortalecer as práticas da Educação Inclusiva.

Ainda neste encontro, a Equipe Gestora compartilhou a necessidade da ajuda da professora do AEE para com atividades específicas.

No caso do Bruno (nome fictício do aluno), ele precisa de materiais para acompanhar as atividade em sala de aula (+) porque fora desse espaço ele acompanha e bem até. Eu percebo que a dificuldade maior está na realização das atividades

Com o objetivo de colaborar com o planejamento em comum e na ação do professor do AEE em sugerir estratégias, foi proposto uma observação intensa do aluno em diferentes ambientes, mas, principalmente, em sala de aula.

Para orientar o olhar da professora do AEE, foi utilizado como base o Roteiro de Observação de sala de aula (Anexo A), elaborado por MANZINI (2010). A proposta foi que, por meio desta observação, a professora do AEE pudesse perceber as reais necessidades deste aluno nas atividades mais acadêmicas e, desta forma, auxiliar a professora do ensino regular nas adaptações de flexibilização curricular.

A professora do AEE, com o consentimento da direção da escola, cancelou os demais atendimentos a outros alunos e passou dois dias acompanhando as atividades do aluno na escola. Em seu relato contou sobre a observação:

Achei super interessante esses dois dias eu ficar apenas com ele. Porque como eu atendo mais alunos eu acabava ficando apenas uma hora com ele e eu via apenas uma parte da atividade. /.../ eu percebi que preciso mudar meu horário com ele ((gesticula apontando para o quadro de horários)). Eu coloquei estar com ele bem no momento que ele faz tudo e até gosta de mais, por isso quando eu me aproximava ele achava que eu ia tirar ele do espaço e começava a chorar.

Outro ponto de reflexão foi sobre a flexibilização curricular e a importância do planejamento em comum. A professora do AEE apontou

Veja só(+++) eu percebi assim (+) eu queria trabalhar cores com ele e no PPP que eu li eu vi um projeto de horta deles. Quando eu fui pra sala a professora estava exatamente falando com isso. Era uma atividade que eles iam fazer de achar os alimentos. Aí ((risos)) eu pensei que eu posso trabalhar as cores dos alimentos entendeu. Eu pensei em fazer um caderno de memórias para ele. Porque assim conforma professora fala ela pode ir mostrando as imagens do caderno sabe...Eu pensei com ela pra fazer um jogo da memória também.

Esses dois trechos evidenciam que a expertise da professora foi aumentando a medida que ela conheceu a proposta da turma e principalmente se envolveu na dinâmica da sala. Diante destas informações, ela pôde contribuir de forma mais funcional no planejamento das atividades e nas necessárias acomodações do currículo.

Embora não tenha ocorrido um tempo específico para sentar com a professora do ensino regular e firmar as estratégias, o momento de observação de sala possibilitou empatia, direcionou o compartilhamento de responsabilidade bem como a definição dos papéis.

Outro ponto apresentado pela professora do AEE foi relacionado ao contato com a professora do ensino regular

Quando eu entrei eu percebi a professora com cara feia sabe ((risos)) aí eu fui até ela e falei que eu queria acompanhar ele para conhecer ele melhor e assim ajudar mais ela. Eu falei que se ela precisasse da minha ajuda mesmo que fosse com outra criança poderia me pedir. E ela pediu viu (+) teve uma hora lá que quando eu vi tava fazendo atividade com todos os alunos. ((risos)) mas isso foi bom porque ela durante a aula foi me falando mais coisas sobre o Bruno e coisas que eu não sabia sabe (+) mas também eu percebi como funcionavam as aulas. Olha (+) eu só sei que no final do segundo dia ela até falou que podíamos marcar pra conversar e que ela poderia passar as informações para a professora da tarde.

Embora a professora do ensino regular tivesse expressado a disponibilidade para um encontro específico, o mesmo não ocorreu devido a falta de pessoas para ficar em sala na ausência da professora do ensino regular.

Na semana subsequente, a professora do AEE modificou seu horário e acompanhou a professora na entrada dos alunos. Durante o trajeto até o pátio, foi entregue o mesmo folheto informativo já construído para a reunião com a Equipe Gestora. De forma bem rápida, a professora do AEE destacou a ação de planejar juntas um Plano de metas Compartilhadas (PMC) e se colocou à disposição para ajudar.

Sobre o encontro a professora do AEE, relatou:

Olha eu tava muito nervosa sabe ((risos)) mas eu senti que era preciso e tendo você comigo ((apontando pra esta pesquisadora)) facilitou muito. Sabe eu tô aprendendo sobre Educação Infantil e elas já estão (+) vixe faz anos nesta área. Mas foi muito bom. Eu também falei coisas que ela não sabia /.../ e pudemos pensar em ações mais práticas pra ele. Nossa foi muito bom.

A professora do ensino regular também afirmou

Eu não entendia muito o que ela tinha que fazer. Olha de verdade a gente tem tanta coisa pra fazer ((risos)) que não dá nem tempo de trocar ideias sabe. Mas esse momento, apesar de rápido, foi produtivo. Eu falei pra ela como que ela poderia me ajudar porque eu preciso de muita ajuda. /.../ ela mudou até o horário dela para me ajudar mais. Nossa agora eu quero ela só pra mim ((risos))

Com a professora da tarde não foi possível o encontro por se tratar do período contrário de atuação da professora do AEE. Para superar tal dificuldade, foi elaborado uma pasta contendo o panfleto informativo, uma carta de apresentação (Apêndice D) da professora do AEE contendo foto, informações pessoais, formação e expectativas do trabalho, além disso também havia uma folha para que a professora do ensino regular pudesse se apresentar e pontuar suas expectativas (Apêndice E).

Esta folha com as expectativas da professora da tarde foi recolhida e utilizada como base para montar, em conjunto, o Plano de Metas Compartilhadas- PMC (Apêndice F). Este PMC é utilizado pela rede de ensino desde 2015 e constitui-se em um documento que deixa claro as ações de todos que compõem a rede colaborativa, definindo os responsáveis, os prazos, as prioridades e também as parcerias e orientações para com as famílias. Pode-se fazer parte deste PMC os objetivos específicos de ensino, tendo como base as propostas para a turma do aluno, bem como o Plano de Desenvolvimento Individualizado- PDI elaborado pelo professor do AEE.

Durante a construção do PMC, constatou-se a necessidade de ampliar informações sobre o aluno na visão de ambas as professoras. Para colaborar neste aspecto, foi solicitado que cada professora preenchesse o Roteiro de Observação do Aluno (Anexo B) que foi elaborado pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas-CENP/SP (s/d). Os professores preencheram o roteiro e, a partir dessas informações, foi iniciado a construção do PMC.

No PMC, ficou explícito objetivos primordiais e as ações de cada participante. A Gestora colaborativa em conjunto com o professor do AEE definiu os objetivos de forma mais direta possível, tendo como base as informações da professora do ensino regular e informações coletadas na Entrevista com a família. A professora do AEE digitou as metas, acrescentou outras e depois entregou uma cópia para cada professora (da manhã e da tarde) com um bilhete que elas poderiam fazer as modificações que julgassem necessárias.

O PMC demorou três semanas para ser finalizado e, depois sua versão final, foi socializada com a Equipe Gestora, professores e a família do aluno. Uma cópia foi arquivada no prontuário escolar do aluno. Os prazos de avaliação deste plano também foram decididos em conjunto.

Por iniciativa das professoras do ensino regular, foi criado um grupo no *WhatsApp*, para facilitar a comunicação sobre as ações deste PMC.

Embora a professora do AEE não tivesse tido contato direto com a professora da tarde, esta pesquisadora procurou saber sua opinião sobre o trabalho que fora desenvolvido.

Olha eu de verdade não esperava isso(++) porque assim ela nem trabalha no mesmo horário mas quando eu encontrei o bilhete que ela se apresentou ((risos)) nossa eu achei o máximo (+)super delicado da parte dela. Eu tive dificuldade para preencher aquele roteiro de observação sabe (+) mas também me fez pensar melhor sobre ele...Eu até falei pra direção que o Plano de Metas ficou muito bom e que agora eu sei o que vou fazer com ele e sei o que está sendo feito de manhã. O Bruno é mu::ito difícil a tarde porque ele está super cansado e ela ((se referindo a professora do AEE)) me orientou que eu posso deixar ele nos momentos de maior agitação usar o carrinho que ele adora pois isso acalma ele. /.../ eu até pedi pra ela um recurso de cores sabe ((risos)) e ela vai fazer. Nossa isso é muito bom((risos))

Durante a construção do PMC, a Gestora Colaborativa em conjunto com a professora do AEE, iniciou-se a confecção dos recursos para colaborar com o trabalho que seria desenvolvido em sala regular com este aluno. Foi pensado em recursos que pudessem viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares e que sua utilização pudesse beneficiar não apenas ao aluno, mas a todos da turma, respeitando o aspecto o desenho universal da aprendizagem. Muitos recursos foram pesquisados na internet como modelos e depois foram adaptados ao perfil do aluno (NUNES, MADUREIRA 2015).

Vale ressaltar que, a professora do AEE já havia confeccionado alguns recursos com o objetivo do aluno não ficar ocioso, porém, segundo relatos da própria professora, não houve relação nenhuma com os conteúdos do currículo.

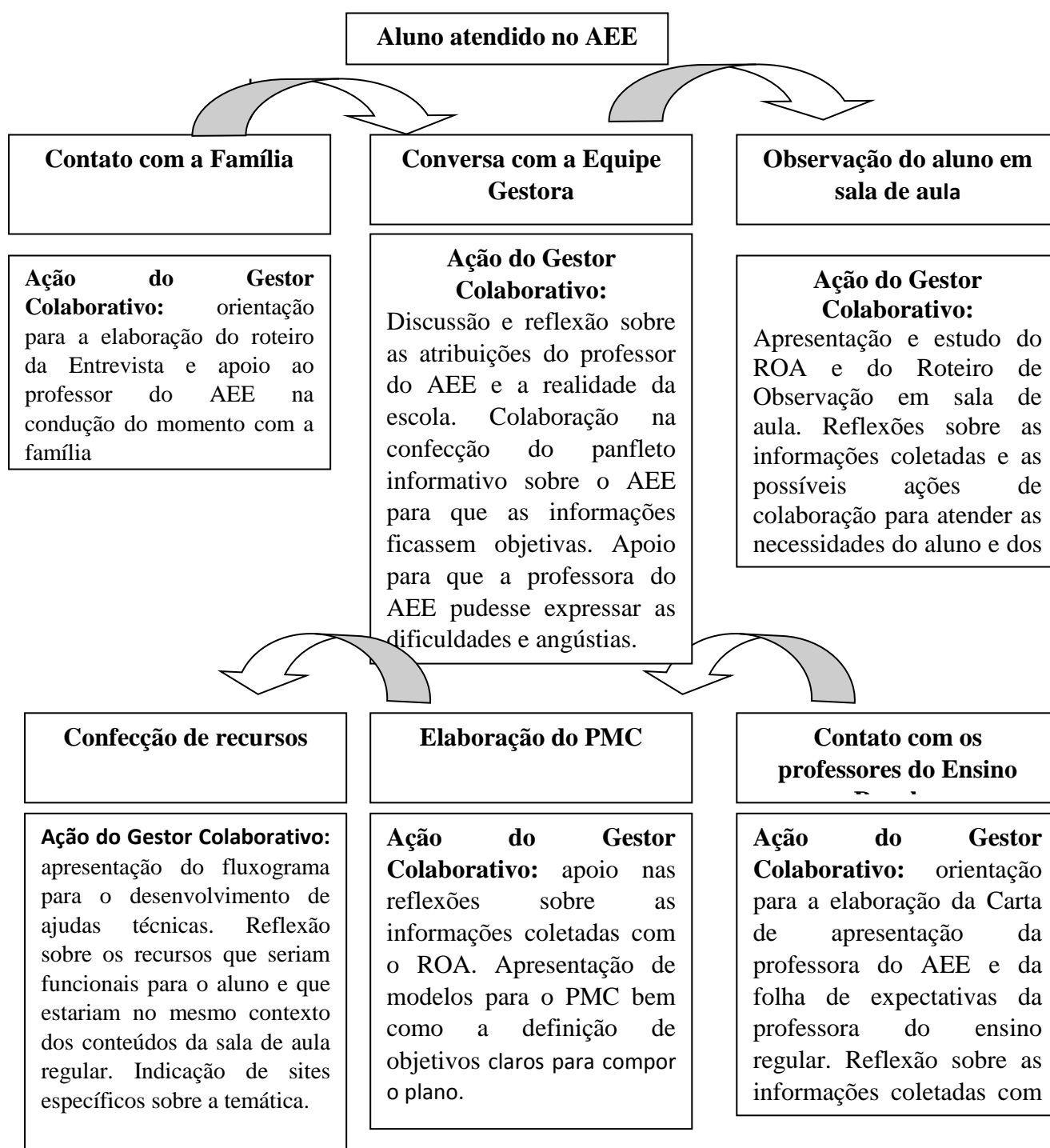
A confecção destes recursos envolveu reflexões sobre os materiais mais adequados e de baixo custo, durabilidade, contraste entre as cores, funcionalidade, atratividade e ludicidade. Para colaborar neste processo, foi utilizado o fluxograma para desenvolvimento de ajudas técnicas (Anexo C- MEC-SEESP 2002)

O relato da professora do AEE evidencia a riqueza deste momento:

Bom (+) primeiro que eu não tenho habilidade nenhuma:::ma em fazer essas coisas. Eu comprava mas assim, porque eu achava bonito ((risos)). Agora eu consigo pensar antes de fazer e não fico gastando materiais a toa ((risos)). Esse primeiro que fizemos ((fazendo referência ao material que confeccionamos juntas e que explora as cores)) quando eu entreguei para a professora, assim, eu percebi que os olhinhos dela brilharam ((risos)) e juntou um monte de criança já querendo ver. Eu gostei muito e:: me sinto mais segura pelo menos para indicar o recurso.

A figura oito resume as ações efetivadas na unidade escolar e o papel que o Gestor Colaborativo exerceu em cada uma delas.

Figura 8- Esquema do trabalho desenvolvido na escola BF e as ações do Gestor colaborativo.



Fonte: elaboração própria.

Durante a construção deste esquema não foram inseridas as flechas, pois o objetivo foi apenas de visualizar as ações executadas. As flechas foram acrescentadas depois, quando percebeu-se que, numa perspectiva de atuação colaborativa, estas ações não poderiam parar e deveriam acompanhar todo o processo educacional deste ano do aluno, indicando um ciclo.

Após a elaboração deste esquema, a pesquisadora apresentou à professora alguns conceitos teóricos para que norteassem as reflexões. Uma análise paralela com os fatores para o sucesso do Trabalho colaborativo, que são indicados por Argueles, Hughes e Schumm (2000), foi realizada. O objetivo foi confirmar se as ações estavam realmente dentro da perspectiva do Trabalho Colaborativo.

Quadro 14- Síntese das ações e a comparação entre os fatores do trabalho colaborativo e as ações desenvolvidas na pesquisa - Unidade Escolar BF

Ações	Fatores para o sucesso
Contato com a Família	Flexibilidade Habilidades de comunicação
Conversa com a Equipe Gestora	Suporte Administrativo
<p>Comentários</p> <p>Nestas ações, a flexibilidade da professora do AEE foi evidente, pois ela precisou alterar seu horário de entrada e saída, reorganizou seus horários de atendimentos, além de estar disposta a modificar seu planejamento a partir das informações trazidas dessas reuniões.</p> <p>Sua capacidade de se expressar ficou em evidencia, pois, em muitos momentos, foi preciso reflexões e posicionamentos sobre seu papel e capacidade em interagir com as respostas de cada participante.</p> <p>Esses encontros só foram possíveis devido ao suporte administrativo que a Equipe Gestora proporcionou no sentido de viabilizar e participar dos dois momentos.</p>	
Ações	Fatores para o sucesso
Observação do aluno em sala de aula	Flexibilidade Suporte Administrativo

Comentários

Este momento foi um dos que mais exigiu a flexibilidade da professora, no sentido em que ela precisou, ao mesmo tempo, ampliar seu olhar para uma necessidade maior que apenas olhar para o aluno e a o mesmo tempo focar nas reais necessidades que este aluno apresentava. Foi possível perceber que, por meio desta observação, a professora do AEE desconstruiu um planejamento isolado e se abriu para o olhar compartilhado. O suporte da Equipe Gestora foi fundamental pois foi preciso cancelar os demais atendimentos e ficar durante os dois dias apenas na ação de acompanhamento deste aluno em sala e demais ambientes.

Ações	Fatores para o sucesso
Contato com os professores do Ensino Regular	Tempo para o Planejamento comum Flexibilidade Habilidades de comunicação Suporte Administrativo

Comentários

A dificuldade em encontrar um momento em comum para o encontro ficou evidente no trabalho. Porém, à medida que ficou esclarecido o papel da professora do AEE e que a mesma passou os dois dias acompanhando a professora do ensino regular, foi percebido uma aproximação entre os participantes, de forma que, o planejamento aconteceu na própria sala de aula e de maneira até que criativa, não ideal, mas, real. Foi utilizado o trajeto do pátio até a sala como um momento para compartilhar algumas ideias de ações. Já com a professora do turno contrário, esse contato foi estabelecido por meio da carta de apresentação e de expectativas, uma alternativa encontrada para diminuir o distanciamento entre as professoras. Destaca-se aqui, que para viabilizar esse momento de planejamento em conjunto a professora do AEE precisou abrir mão de atender os demais alunos e priorizou este, o que evidencia a necessidade de ampliação da carga horária deste profissional para que possa atender de forma justa a demanda de todos os alunos.

Ações	Fatores para o sucesso
Elaboração do PMC	Tempo para o Planejamento comum Flexibilidade Correr riscos Definição de papéis e responsabilidades Compatibilidade Habilidades de comunicação Suporte Administrativo
<p>Comentários</p> <p>A construção deste PMC não foi algo fácil de acontecer, pois o tempo foi bem curto e as pessoas envolvidas nem sempre estavam presentes no mesmo horário mas apesar dito foi possível elaborar. Diante disso, foi exigido um tempo maior para sua elaboração e um esforço grande da professora do AEE no sentido de articular a ações para que este PMC tramitasse nas mãos de todos os participantes e que, ainda durante o preenchimento, as pessoas compartilhassem ações reais e se comprometessem à execução destas. Apesar destes fatores, elaborou-se o PMC, que possibilitou um grande direcionamento das ações de todos os participantes inclusive direcionando de forma mais efetiva a confecção dos recursos</p>	
Ações	Fatores para o sucesso
Confecção de recursos	Flexibilidade Correr riscos Compatibilidade Habilidades de comunicação Suporte Administrativo

Comentários

Esta ação de confeccionar o recurso foi compartilhada durante a elaboração do PMC e, como foi algo decidido em conjunto a professora do AEE, pode contar com o fornecimento de todo o material. O primeiro recurso, que foi confeccionado após este plano, precisou ser feito, pois, como a própria professora relatou, ela não tinha muita habilidade para este feitiço e acabou não atentando-se a alguns detalhes que poderiam interferir no uso. A professora do AEE demonstrou postura de flexibilidade, busca por aprender e compartilhou todas as ideias com os participantes.

Fonte: elaboração própria.

Em específico desta unidade escolar, alguns fatores no início dificultaram o desenvolvimento do trabalho:

- A professora do AEE estar apenas dois dias da semana na escola;
- Uma professora do ensino regular estar no contra turno;
- A escola não dispor de uma pessoa que pudesse assumir a sala enquanto a professora do turno dialogasse com a professora do AEE;
- O único lugar que pode ser usado pelo AEE foi a sala dos professores que constantemente tinham pessoas tramitando neste local;
- O distanciamento da família em relação a escola e vice versa, ocasionado uma desatualização das informações sobre o aluno;

Em contrapartida, um aspecto extremamente positivo e que fez toda a diferença no trabalho, foi a disponibilidade da professora do AEE que a todo momento mostrou interesse, humildade e superação. O processo de amadurecimento e crescimento das ações profissionais desta professora foram significativamente sentidos ao longo do processo, a medida em que, ela dentro do seu tempo, foi generalizando as ações para a outra escola em que trabalhava.

Também vale destacar, para reflexão, a importância do conhecimento sobre os alunos, ou seja, aspectos familiares, do desenvolvimento, dos apoios que já recebia, antecedentes escolares e, enfim, uma série de informações que colaboraram para contextualizar as necessidades apresentadas bem como, as habilidades do aluno. Quando este conhecimento não está presente, os participantes ficam no risco do

“achismo” e podem acabar perdendo tempo ou até mesmo dificultando o desenvolvimento deste aluno.

Além de utilizar bons instrumentos que colaborem na coleta desses dados, é preciso garantir o registro oficial destes e a disponibilidades para o acesso aos outros profissionais.

Quando realizou-se a Entrevista e a socialização de algumas informações com a Equipe de direção e professoras, foi possível compreender melhor os comportamentos deste aluno e algumas estratégias para direcionamento dos comportamentos inadequados.

Em alguns momentos, todos os participantes da unidade escolar demonstraram conhecer um pouco sobre a história do aluno, mas não havia um registro único que pudesse compor o perfil deste aluno e ser consultado a qualquer momento. É preciso que tais informações sejam registradas em um documento oficial, que todos os participantes possam compreender o registro e que a junção de tais documentos possam compor um arquivo de consulta sobre o aluno. Esta ação possibilita construir uma linha do tempo das ações escolares e dos avanços deste aluno ao longo da trajetória escolar.

Lima (2016) afirmou que, tão importante quanto o ato de planejar, o registro deve ser considerado a ferramenta imprescindível na organização escolar, visto que permite contar uma história de um determinado momento e assim aprofundar a ação investigativa sobre as práticas pedagógicas e as reações dos alunos.

Nesta mesma temática, Favaro (2014), definiu que a documentação escolar deve abranger todos os documentos que dão valor legal à escola, aos (às) funcionários (as) e, principalmente, aos (as) alunos (as). Pode-se ter dois tipos de arquivos: o arquivo corrente e o arquivo permanente. O arquivo corrente, é aquele que apresenta uma consulta de maior frequência, enquanto que o arquivo permanente é para os que não fazem mais parte do ativo, porém não deixam de ter sua importância cultural, histórica e para consultas posteriores.

Destaca-se que é preciso valorizar o papel oficial, pois nele consta o registro de uma vida acadêmica, expressada, por algumas vezes, de forma tão simples e resumida. Mas ao contrário, tem profundidade, pois ali carrega a luta dos desafios superados e anseios por novos caminhos a serem percorridos. (FAVARO 2014).

5.2.2 Desenvolvimento do Plano na Unidade Escolar OC

Durante o encontro de elaboração e sensibilização do trabalho, já foi definido um cronograma e temática do próximo encontro que, indicado pelos participantes, seria um estudo sobre as informações a respeito do diagnóstico do aluno, para que fosse possível compreender melhor suas características.

Para o encontro sobre as informações do aluno, a professora do AEE trouxe o prontuário com todos os documentos e registros que foram coletados até o presente momento, bem como uma Entrevista feita no início do ano, além do material que ela própria selecionou na literatura e que falava de forma simples sobre o diagnóstico.

Procedeu-se uma discussão das informações do prontuário, da Entrevista e feita a leitura e discussão do material informativo relacionando essas informações com as características próprias do aluno. Participaram deste encontro o professor da Educação Física, que gentilmente abriu mão do seu momento de planejamento, a professora do ensino regular, professora do AEE, esta pesquisadora e a de mestrado.

Ao final do encontro, foi percebido algumas lacunas nas informações que contradiziam as datas de relatórios e dados da família, o que apontou a necessidade de um novo encontro com a família e do contato com a escola da Educação Infantil para confirmar alguns dados.

Destaca-se que apesar de pouco tempo para o desenvolvimento do encontro cada professor participante já de forma espontânea, comprometeu-se com algumas ações.

Professor de Educação Física:

Eu vou avaliar o perfil motor dele. Tem uns testes que eu consigo aplicar e aí a gente percebe melhor o que falta nesta parte motora. É olhar pra psicomotricidade também sabe...

Professora do Ensino Regular:

Eu vou listar as atividades que eu percebo que ele mais se interessa. Aquelas que eu ofereço e vejo que ele se empenha mais e fica mais tempo atento...Posso ver direitinho os alunos que ele busca interagir mais...apesar que é assim, ele não fica com ninguém. É ele correndo e a cuidadora atrás...

Professora do AEE:

...Faz assim ó (++) eu entro em contato com a escola anterior para ver sobre esses dados que se desencontram. Quero saber como ele era na EMEI...Vou também chamar o pai para confirmar algumas coisas ...quando eu fiz essa Entrevista foi meio complicado porque eu não sabia direito.

Pesquisadoras:

...Eu farei uma pesquisa sobre esse diagnóstico, bem como suas possíveis características de aprendizagem...

Neste encontro pode-se perceber o comprometimento dos participantes que juntos formaram uma Equipe Colaborativa. Essa estratégia já é reconhecida como poderosa e bem sucedida, uma vez que consegue fundir habilidades únicas, criando uma interdependência positiva que colabora para a resolução criativa dos problemas por meio do apoio mútuo e da partilha de responsabilidades (MENDES, 2006).

O encontro seguinte ocorreu de forma separada entre o professor do ensino regular e da Educação Física. Com os dados atualizados pela família e as observações dos professores, foram elencados os objetivos e as ações que pudessem colaborar no processo educacional, já iniciando a construção do Plano de Metas Compartilhadas-PMC.

Apesar do comprometimento dos profissionais expressos no último encontro, houve pouco avanço no estabelecimento de metas, pois, as falas dos profissionais ainda eram direcionadas para as dificuldades, ou seja, tudo aquilo que o aluno não era capaz de fazer.

Professor de Educação Física:

Olha eu até tentei mas ele não aceita minha instrução sabe. Ele faz a hora que ele quer (+) e aí eu já tenho que tá com os outros. Ele foge e fica correndo e pega a bola e faz o que quer.eu percebi assim que ele gosta da bola azul que eu levo ((risos))

Professora do Ensino Regular:

Eu consegui envolver ele na hora da novidade por um tempo no início sabe. Depois ele já não quis ficar e ficou andando pela sala enquanto eu tava com os outros. Nas atividades de escrita ((risos)) vixe ele nem quis saber. Já levantava e saía. A cuidadora falou que ele gosta de cantar músicas mas eu nu::nca ouvi ele cantando. Eu pedi pra ele entregar uns cadernos mas assim ele nem sabe o nome dos alunos da sala (+).Ele é muito difícil gente ((risos)) não tem o que chama a tenção dele.

Como neste encontro não foi possível compartilhar objetivos e estratégias de forma muito eficaz, ficou estabelecido que a professora do AEE iria observar o aluno durante a semana, em todas as atividades escolares, para assim identificar as habilidades, as preferências e as potencialidades.

Neste processo de observação, ela também utilizou o Observação de sala de aula (Anexo A), elaborado por MANZINI (2010). É interessante que todos os participantes tiveram a disposição em observar melhor o aluno, reconhecendo que as informações não eram suficientes.

Com base nas observações foi possível estabelecer novas ações para o aluno e novos objetivos, atividades, recursos e as ações de cada participante, ou seja, preencher o PMC.

A professora do AEE, com base nas observações realizadas em sala, conseguiu identificar algumas intenções comunicativas do aluno, as iniciativas em participar de atividades como a leitura compartilhada em que o aluno quis segurar o livro e seu empenho na aula de informática. Outros pontos importantes observados foram sobre a aula de inglês, em que o aluno ficou rastejando o tempo todo, porém, repetindo todas as palavras da professora quando eram ditas em Inglês. Também foi observado a autonomia do aluno nas atividades de autocuidados e o alerta para a passagem do tempo, direcionando a cuidadora para todos os espaços de atividades.

Professora do AEE:

Nossa eu percebi mu::ita coisa nele. Ele escreve o nome dele sabia?((risos)) Identifica as letras, repete as histórias, canta mesmo as músicas e fala em inglês. Embora parece que ele só tá bagunçando na aula mas ele tá é atento só aprendendo as palavras. Ele sabe certinho quando a aula acaba e pra onde ele vai...Eu ví também que ele não gosta da cuidadora ((aparentando desconforto em falar)). Porque é assim (+) ele tá fazendo as coisas aí ela fica falando no ouvido dele e pegando

muito nele sabe. Aí ele empurra ela, grita pra ela ((risos)) mas não é à toa sabe é porque ela tava muito em cima dele. (+) Teve momentos que perto dele mesmo ela falava que ele era violento, que ele não tinha que estar na escola (++) sabe essas coisas que ele sabe que tá falando dele. Ela ((se referindo a cuidadora)) chegou a falar pra mim que ia tirar licença porque não aguentava ficar com ele não...Eu ví também que ele faz o que quer na escola. Vixe ((risos)) ele come fora de hora, entra na sala de todos e nenhum funcionário chama a atenção dele sabe. Tipo assim ((risos)) ninguém tem repete de merenda mas ele tem.

Mediante os pontos observados pelos participantes, foi possível avançar no PMC e houve um direcionamento das estratégias para o trabalho nas aulas de Educação Física e na sala de aula. A professora da Educação Física relatou que contar com a ajuda da professora do AEE e do ensino regular direcionou melhor o trabalho. Embora ainda não havia sido possível envolver a cuidadora pois para que a professora do regular pudesse participar dos encontros, a cuidadora precisava ficar com o aluno. Diante desta situação, ficou decidido coletivamente que seria necessário também encontros com a cuidadora.

Após aproximadamente seis encontros, constatou-se que o trabalho estava fluindo que os participantes já estavam em uma fase de comprometimento dentro da filosofia do trabalho colaborativo (FRIEND&HURLEY-CHAMBERLAIN 2007; ARGUELES, HUGLES E SCHUMM- 2000; GATELY E GATELY 2001; MENDES 2006, 2014). Estabeleceu-se então, que os encontros seriam quinzenais para que houvesse um tempo maior para efetivar algumas ideias e direcionamentos com o aluno.

O retorno foi muito positivo. A professora do ensino regular demonstrou-se bem animada, apontando já alguns resultados.

Professora do ensino regular:

Então eu agora já chamo ele para segurar o livro pra mim quando eu estou contando a história. Ele segura e vai mostrando pra todos as figuras. Outro dia eu até ouvi ele repetir o nome de um personagem. ((risos)) É engraçado que agora ele bate palma quando termina a história...Na entrega dos cadernos e coloquei a foto dos alunos e nome na frente. Agora ele entrega assim uns 5 sabe (+) aqueles que ele mais conhece. Na semana que vem nós vamos fazer pra ele né Gi ((nome fictício da professora do AEE)) uma caixa assim com

tudo que ele gosta e conforme ele vai fazendo as atividades eu deixo ele brincar.

A professora do AEE mudou sua dinâmica de trabalho, pois sentiu necessidade de, ao invés de atendê-lo na sala de recurso, concentrar no apoio em sala, para que pudesse colaborar de forma mais efetiva nas estratégias.

Então eu falei com a Andréia ((nome fictício da professora do regular)) que por enquanto é melhor eu ir apoiar na sala. Porque assim eu também ajudo a orientar a cuidadora. Eu já vou vendo as atividades que ela precisa e já vou fazendo sabe. Então por enquanto eu tô com ela na sala. Quando precisa eu saio, assim mas (+) só se ele tiver muito agitado sabe.

A professora do AEE também trouxe relatos sobre o encontro dela com o professor da Educação Física, que por meio das filmagens, estavam conseguindo estabelecer as estratégias para melhorar a participação do aluno nas aulas.

Professora do AEE:

Eu não consigo participar de toda aula de Educação física por causa do meu horário. Então pensei na cuidadora filmar e me passar e assim eu vou discutindo com o professor de Educação Física. Já pedimos autorização pra família e fizemos isso e tem dado certo ((risos)). Parece que agora eu consigo convencer melhor o professor a fazer algumas coisas.

Esta estratégia de filmagem das aulas, foi pensada como uma forma de propiciar elementos para a análise e reflexão no momento do planejamento em conjunto. Essa ideia apoia-se em HONNEF (2015) que conceituou como sendo um trabalho articulado. Mesmo não compartilhando o espaço físico das aulas, os participantes em conjunto adaptavam os objetivos e as estratégias, além de dividirem a responsabilidade pela promoção da aprendizagem do aluno.

Outra iniciativa da professora do AEE foi a conversa com a professora do Inglês, para orientar sobre algumas estratégias que pudessem envolver mais o aluno na aula. A professora do AEE, relatou sobre as características do aluno, enfatizou as habilidades, o interesse pelo inglês e firmou algumas ações básicas para manejo do comportamento do aluno.

O próximo passo foi buscar o contato com a família do aluno, não só para compartilhar o PMC, mas para envolvê-los no processo. Nos encontros, os profissionais sempre apontavam uma aparente falta de cuidados da família com o aluno e o pouco interesse pelo seu desenvolvimento. Para superar tais pontos, foi decidido de marcar uma reunião com a família para socializar o PMC, apresentar já algumas atividades e sugerir algumas iniciativas que poderiam colaborar no processo de aprendizagem. O objetivo era chamar a família e compartilhar as potencialidades e conquistas deste aluno.

Nos próximos encontros, cada participante compartilhava novas observações que iam contribuindo significativamente no desenvolvimento do trabalho. Embora durante os encontros os participantes sempre mencionavam as ações da cuidadora, em conversa com a Equipe gestora da escola verificou-se a impossibilidade da participação desta em todos os encontros visto que o aluno não poderia ficar sozinho e não havia outra pessoa para substituir.

Foi reafirmado pela Gestora Colaborativa que seria importante o envolvimento da cuidadora e que uma das alternativas seria um momento específico de orientação à todos os funcionários da escola inclusive para a cuidadora. Neste encontro a professora do AEE ficaria com o aluno. A intenção era exemplificar e sugerir alguns possíveis melhores (re)direcionamentos dos comportamentos do aluno. A professora do AEE ficou responsável em compartilhar com a Direção a alternativa encontrada e viabilizar o encontro.

Infelizmente, na semana seguinte do encontro, recebeu-se a notícia de que o aluno que havia sido transferido para a APAE, portanto tanto a orientação aos funcionários bem como a conversa com a família não puderam se efetivar.

Apesar da transferência do aluno, conseguiu-se por meio de relatos dos participantes, identificar as características da atuação colaborativa e seus resultados.

Professor da Educação Física:

Olha eu percebi poucos avanços dele sabe. Porque na minha matéria é muito solto entendeu. (+). Mas eu senti que eu não estava sozinho sabe. Eu percebi a preocupação da Direção e da professora do AEE em me ajudar...Eu achei importante eu estar no PMC porque Educação Física geralmente as pessoas não dão tanta importância e eu gostei disso. Agora eu já sei assim((risos)) na outra escola eu também tô com um aluno que vixe dá um trabalhão então eu vou sugerir pra Diretora que

peça um professor do AEE porque lá não tem entendeu...Uma pena porque agora que a gente ia colher os frutos né.

Professor do Ensino Regular:

Nossa eu só tenho que agradecer à vocês porque eu fiquei tão mais aliviada quando eu percebi que vocês estavam comigo. Quando eu vi a Gi ((nome fictício da professora do AEE)) dentro da minha sala e me ajudando e falando com a cuidadora e:: as coisas saindo ((risos)) eu fiquei mais aliviada sabe. E::eu acho que eu passei isso pra ele(+) porque ele ficou mais calmo. Não que ele fazia tu::do mas assim, (++) foi diferente, ele parecia que tava realmente alí na aula. Eu vinha pra aula mais leve e com vontade de testar algo diferente com ele (++) , tipo assim pensando (++) ((apontando pra cabeça)) nossa eu posso fazer isso ou aquilo. Vou tentar ((risos))

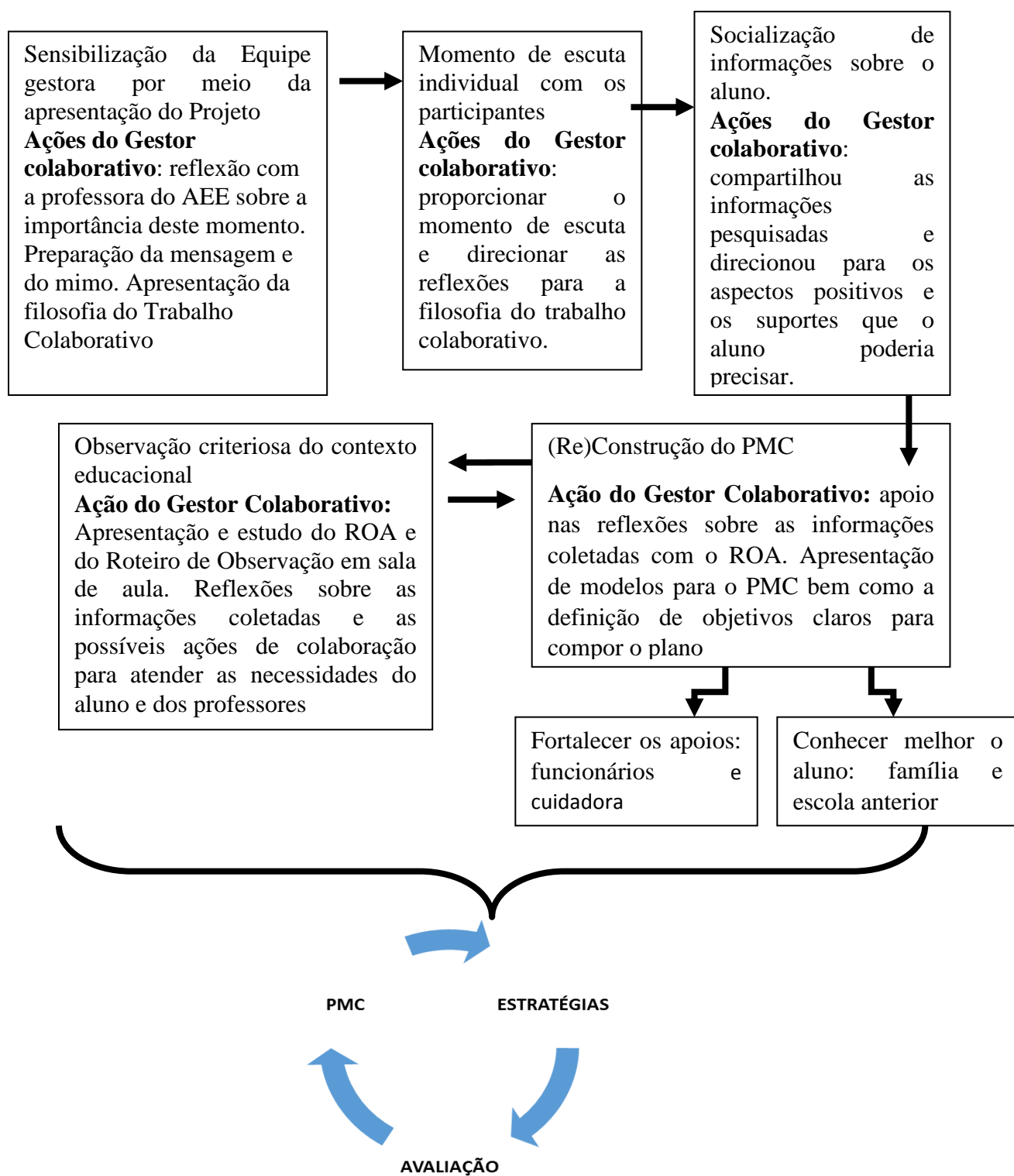
Diretor de escola:

Então uma pena ele ter sido transferido porque a gente precisa de aluno assim para quebrar alguns paradigmas ainda bem enraizados na escola sabe. As coordenadoras já vinham falando com a professora de Inglês e todos os outros mas eles só sabiam falar mal do aluno e da sua família...Agora vou falar pra você (+) que:: teve professor que veio falar com a coordenadora porque (++) a professora do AEE agora ia ficar apenas com o Levi ((nome fictício do aluno)). Então assim (+) você percebe que a gente tem muito a caminhar ainda?

Professora do AEE:

Ai::Eu senti muito dele sair. Agora que a gente tava quebrando umas barreiras ((risos)). Eu tinha muito medo sabe de falar com o professor de Educação Física porque ele tem uma cara fechada mas assim com o tempo ele vinha até aqui na minha sala contar umas coisas da aula sabe. No recreio ((risos)) um dia ele chegou contente falando assim (++) nossa hoje ele participou do aquecimento. Então assim eu via que tava conquistando ele né...Essa proposta da gente falar com todos, orientar e pensar e propor ((risos)) isso dá uma força pra gente. Parece que a gente consegue dominar tudo e ajudar assim sabe.

Figura 9- Esquema do trabalho desenvolvido na Unidade Escolar OC e as ações do Gestor Colaborativo



Fonte: elaboração própria.

Após a elaboração deste esquema, foram apresentados, a professora, os indicadores do Trabalho colaborativo propostos por Argueles, Hughes & Schumm (2000), para que, conjuntamente, o trabalho vivenciado fosse analisado.

Quadro 15: Síntese das ações e comparação entre os fatores do trabalho colaborativo e as ações desenvolvidas na pesquisa- Unidade Escolar OC

Ações	Fatores para o sucesso contemplados
Sensibilização da Equipe gestora por meio da apresentação do Projeto	Flexibilidade Correr riscos Habilidade de comunicação Suporte administrativo
<p>Comentários</p> <p>A apresentação do projeto foi um primeiro momento com os participantes e exigiu uma boa habilidade de comunicação para que se pudesse definir as ações e convencer a todos sobre a importância do trabalho de pesquisa. As propostas foram flexibilizadas de forma a atender as necessidades da escola e, juntos, foi lançado o grande desafio em acompanhar, na perspectiva da colaboração, um aluno que apresentava muitos comportamentos desafiantes. A abertura e apoio da Equipe gestora foi definida neste encontro e serviu de base para as ações posteriores.</p>	
Ações	Fatores para o sucesso
Momento de escuta individual com os participantes	Compatibilidade Habilidades de comunicação Flexibilidade

Comentários	
Nesta ação foi possível identificar um pouco como cada professor avaliava a situação. Suas filosofias, aspirações e principalmente angústias. Buscou-se traçar uma proposta em comum que pudesse considerar as características de cada um, mas, principalmente, agregar qualidade e funcionalidade das ações. Para isso, foi preciso exercitar muito o falar e o ouvir, sem pré-julgamentos, mas com uma disponibilidade interna de realmente tentar ajudar	
Ações	Fatores para o sucesso
Socialização de informações sobre o aluno	Habilidades de comunicação Compatibilidade
Comentários	
O desafio foi para que se pudesse socializar as informações sobre o aluno, direcionando não como características negativas ou impedimentos, mas sim como pontos relevantes que deveriam ser considerados durante as ações. O diálogo e as reflexões foram atitudes constantes e nos proporcionaram um caminho em comum.	
Ações	Fatores para o sucesso
(Re)Construção do PMC	Tempo para o planejamento comum Flexibilidade Correr riscos Definição de papéis Compatibilidade Habilidade de comunicação Suporte administrativo
Comentários	
A definição do PMC foi uma das ações que mais exigiu os fatores do trabalho realmente colaborativo. Uma vez que foi preciso mais de um encontro para definir este plano, houve muitos confrontos de informações e atitudes, principalmente, foi preciso lançar de forma ousada nas estratégias propostas. As expectativas dos docentes em relação ao aluno eram permeadas de negatividade e não poder-se-ia permitir que estas	

ideias tomassem espaço no planejamento. Porém, quando definiu-se este PMC, foi possível identificar/avaliar o empoderamento de cada um dos participantes que passaram, de forma gradativa, a exercer ações mais direcionadas

Ações	Fatores para o sucesso
Observação criteriosa do contexto educacional	Flexibilidade Correr riscos compatibilidade

Comentários
A medida em que a professora do AEE foi observando o aluno em sua totalidade, ou seja, nos diferentes ambientes, ela pode colaborar de forma muito mais significativa com todos da escola. Talvez este tenha sido, para a professora do AEE, o momento definitivo do seu trabalho, no sentido que, por meio desta observação, ela pode ampliar seu olhar e realmente contribuir de forma significativa com todos, sugerindo estratégias, apontando as dificuldades e, principalmente, identificando habilidades que ainda ninguém havia percebido no aluno

Ações	Fatores para o sucesso
Fortalecer os apoios: funcionários e cuidadora	Correr riscos Compatibilidade

Comentários
Embora este momento não tenha ocorrido, devido a transferência do aluno para outra escola, a elaboração deste momento, sem dúvida alguma, foi de muita ousadia. O objetivo foi de buscar apoio em outras pessoas que estavam próximas a este aluno e que exerciam um papel também de educadores, colaborando, não apenas para o aluno em questão, mas, sim, com todos os outros que estavam na escola

Ações	Fatores para o sucesso
Conhecer melhor o aluno: família e escola anterior	Flexibilidade Definição de responsabilidade Habilidades de comunicação
Comentários Quando a professora do AEE assumiu este papel em buscar informações que pudessem colaborar no processo, ficou bem claro sua disponibilidade. A busca por informações requer uma sensibilidade do profissional que está fazendo para que não seja invasivo a intimidade da família e não realize julgamentos das ações em âmbito familiar e em relação a escola anterior.	

Fonte: elaboração própria.

Nesta escola, os fatores como flexibilidade, disponibilidade em correr riscos e o suporte administrativo foram marcantes durante o desenvolvimento do trabalho.

A professora do AEE, semanalmente, participou das reuniões e, mesmo após elas, continuava conversando para compartilhar suas percepções e dificuldades. Muitos foram os contatos via e-mail e *whatsapp*, compartilhando vídeos, fotos e mensagens sobre as ações.

A professora do AEE, em pouco tempo participando da pesquisa, já foi apresentando ações de generalização e ampliando muito o que havia sido estabelecido. Apresentou iniciativa própria e, durante seu trabalho na semana, redirecionou as ações e envolveu todas as pessoas que tinham contato com o aluno. Ela mesma preparou um material para orientar os funcionários e demais professores.

Em um dos encontros, a professora do AEE relatou que estava fazendo ações semelhantes com outro aluno:

“Então, eu não sei se podia né, mas eu tô seguindo isso com o aluno XX (nome fictício). Eu atendo ele no contraturno, mas eu fiz assim, peguei o wats dela e gravei um áudio me apresentando e me colocando a disposição. Também imprimi o informativo do AEE e deixei com um bilhete na pasta dela. Nós estamos fazendo o PMC pelo e-mail. Ela fez uma parte e eu estou completando. Ela me pediu pra fazer a Entrevista e entrar em contato com uma fono que atende ele. Então assim, nem sei se pode, mas eu já tô me aproximando mais para os outros professores entendeu.”

Houve também muita colaboração da Equipe Gestora bem como de todos os participantes que, apesar de suas atribuições, e do pouco tempo, executaram as ações que eram propostas.

5.2.3 Desenvolvimento do Plano na Unidade Escolar AC

Nesta unidade, o primeiro encontro também foi finalizado com os procedimentos éticos (termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização de filmagem), definição das ações e cronograma. Foi entregue também aos participantes, o “mimo” (lápiz com enfeite na ponta), para agradecer a participação e fortalecer os vínculos.

Participaram da reunião com a família, a professora do AEE, professora do ensino regular e esta pesquisadora. Durante a reunião com a família da aluna, a professora do AEE utilizou a Entrevista, que foi sugerida por esta pesquisadora (Apêndice B), para conduzir o diálogo. As dúvidas sobre o diagnóstico foram discutidas, bem como, as habilidades, as ações da família e os atendimentos que a aluna frequentava. A professora do ensino regular expôs suas intenções de trabalho e exemplificou algumas ações já realizadas, destacando a necessidade de adaptar as atividades.

A família se posicionou quanto ao desenvolvimento do Projeto:

Mãe da aluna:

Eu queria, depois que vocês gravassem as filmagens, em um CD, e me dessem no final porque é uma lembrança né...Eu fico feliz com esse Projeto porque a Emilly ((nome fictício da aluna)) precisa muito de ajuda e eu sei que ela dá trabalho. Tudo que vem pra ajudar minha filha eu quero sim ((risos)).

Após o encontro com a família a professora do AEE relatou que:

Sabe...eu percebo assim (+) a gente as vezes fala com a família e fica muito focada nessas perguntas que não fazem muita diferença pra nós né. Tipo assim (+) que diferença faz na minha ação se a gravidez foi desejada ou não...Eu gostei desse momento porque eu percebi nas suas perguntas ((fazendo referência a pesquisadora)) que você quer saber como a família lida com ela, o que ela gosta, o que pode deixar ela irritada...sabe isso que vai ajudar. Por isso que as vezes a gente fica uma hora com a família (+) aí quando acaba você pensa assim (++) e agora?

Professora do Ensino Regular:

Nossa eu adorei saber que ela lá na casa dela também tem as crises sabe e que a mãe também tem horas que não sabe o que fazer. Não assim que eu gostei das crises ((risos)) é::no sentido assim (++) não acontece apenas aqui...Eu me senti segura assim falando o que eu já estou fazendo sabe. Pra ela perceber que aqui não tá só brincando mas que a gente quer o melhor pra ela né.

Vale destacar que a professora do ensino regular não havia ainda tido um momento de conversa com a família, pois esta não compareceu na reunião de pais. Embora tenha sido um momento rápido e conduzido por um clima informal, todos os participantes puderam apresentar suas ações e expectativas, conferindo mais segurança ao desenvolvimento do trabalho.

Partiu-se, então, para o encontro com a professora de Educação Física. Devido ao horário de trabalho da professora do AEE, não foi possível a participação presencial nas aulas de Educação Física, por isso, decidiu-se utilizar a filmagem das aulas para identificar o comportamento da aluna nas aulas de Educação Física e a ação do professor frente a essa aluna.

Foi assistido em conjunto com a professora do AEE e da Educação Física, a primeira filmagem, que durou, aproximadamente, 15 minutos. Ao final, foi perguntado à professora de Educação Física como ela percebia a participação da aluna na aula. A professora relatou:

Professora de Educação Física:

Eu vejo que tá ótimo porque ela não vai fazer como todo mundo mesmo. (+) Ela faz um pouco, aí ela para. Tem momentos que ela vem e me abraça mas assim eu não posso cobrar as mesmas coisas dela entendeu?

Professora do AEE:

Então (+) o que eu vejo é que a Emilly ((nome fictício da aluna)) ela poderia participar mais. Assim (+) seria um momento dela interagir mais com os alunos, ter mais independência, responder a chamada, brincar com as bolas e até participar do aquecimento...Se a gente deixar ela fica no mundo dela com a cuidadora segurando ela o tempo todo...mas se queremos maior autonomia teria que aproveitar esses momentos.

De forma muito respeitosa com o trabalho que a professora de Educação Física já fazia com a aluna, as filmagens foram assistidas e novas formas de aumentar a participação nas aulas foram discutidas. Para direcionar a análise, foi elaborado um modelo de registro, que posteriormente, foi denominado como Plano de trabalho (Apêndice G), onde foram registrados o comportamento da aluna, as consequências destes comportamentos e como poderia ser o redirecionamento das ações.

Interessante que, na definição dessas ações, percebeu-se que a cuidadora seria nossa peça fundamental no sentido de proporcionar e fortalecer essa independência, sendo por muitas vezes, o modelo para a aluna. A professora do AEE se prontificou a viabilizar um encontro com a cuidadora para compartilhar as informações e as estratégias planejadas para cada momento.

Durante os encontros com a professora de Educação Física, algumas falas desta profissional foram direcionando a construção das ações.

Professora de Educação Física:

...Olha mudar nossa prática não é fácil não. (+) Até porque eu não posso olhar apenas pra essa aluna e os outros entendeu?...

...Mas eu já faço muita coisa com ela sabe. Eu abraço, chamo ela, deixo ela pegar meu crachá...Só que tem horas que ela precisa ficar alí andando ou sentada porque eu percebo que ela quer fica na dela.

..Eu percebi que agora ela já respondeu a chamada. Nossa foi be::m baixinho mas eu fiquei numa felicidade menina! Até os alunos bateram palmas ((risos))...

...hoje foi o máximo assim. Ela respondeu a chamada e já foi pro centro da quadra. Aí eu fiz um círculo com a turma. E eles começaram a andar devagar e o combinado foi que quando eu apitasse eles iam correr (+++) ((emocionada)) Eu expliquei uma vez a regra e quando eu apitei eu vi a Emilly correndo e batendo palma e sorrindo (++). Você sabe o que foi isso? Um prêmio pra mim ((risos)). Aí a cuidadora olhou pra mim e eu falei deixa ela porque ela sabe correr e se ela cair vai ser como as outras crianças quando caem porque isso pode acontecer.

Pelos relatos da professora de Educação Física foi possível perceber uma significativa mudança no comportamento da aluna, o que conseqüentemente, reforçou a

eficácia das estratégias que estavam sendo aplicadas. Tal aspecto reforça a importância dos momentos de reflexões coletivas e o quanto estas ações aumentam a probabilidade de sucesso dos alunos.

Os encontros com a professora do ensino regular seguiam de forma contínua. As reflexões eram realizadas com base nos relatos dos fatos vivenciados em sala de aula e na sala multifuncional. A professora sempre apresentava fotos e registros das ações.

Com base no currículo da série e as propostas que a professora tinha com toda a turma, era planejado conjuntamente, como garantir à aluna o acesso ao conhecimento. Em alguns momentos, eram identificados recursos diferenciados e, em muitos outros, uma mediação mais pontual. Aos poucos o PMC foi elaborado, envolvendo as ações da família, do AEE, da Educação Física e da cuidadora.

Os resultados positivos do trabalho podem ser identificados nos relatos da professora:

Eu já fiz uma organização na rotina dela sabe. Conversando com a Giseli ((nome fictício da professora do AEE)) eu coloquei a informática pra depois do recreio porque ela fica mais calma.

Agora ela já entra na sala e fica me esperando pra distribuir os cadernos e ela faz pra turma toda. Depois ela senta na carteira dela e abre o caderno e fica olhando pra mim assim...Aí eu falo já vou aí Emilly ((risos))

Então eu acho melhor a cuidadora ficar fora da sala (+) sabe porque? Ela fica assim esperando a cuidadora fazer pra ela. Agora quando a cuidadora não tá eu sinto que ela se arrisca mais sabe. E ela fica deitando no colo da cuidadora e a cuidadora fica assim (+) passando a mão na cabeça dela e ela não quer fazer as coisas.

Nós já fizemos a rotina por fotos dela. Então ela chega e eu já faço, monto tudo com ela e ela já sabe o que vai fazer. Os cadernos agora estão com mais atividades e bem conservados...Eu vi outro dia ela no recreio e ela tava andando e brincando de palmas com as amigas sabe. Antes ela ficava com a cuidadora sentada.

Hoje na reunião de pais a mãe dela veio. Eu tomei a liberdade de apresentar o nosso PMC, o portfólio dela e algumas fotos. Eu expliquei que dentro do que estamos traçando pra ela, ela tá indo sabe...Senti que a mãe ficou feliz.

Também foi realizado o encontro com a cuidadora. Participaram deste encontro, esta pesquisadora, a professora do AEE, e a supervisora do serviço de cuidadores. No encontro, foram compartilhados o diagnóstico da aluna, as características próprias, os costumes e algumas possíveis técnicas de contenção e manejo de comportamentos inadequados. Oportunamente, a cuidadora expressou as angústias e dúvidas, e socializou fatos ocorridos durante o recreio e nos momentos da alimentação e higiene. O encontro foi inicializado com uma visão mais integral da aluna e compartilhando o PMC, destacando o papel fundamental da cuidadora na efetivação das ações.

Durante os encontros, apenas com a professora do AEE, ela expressou, inicialmente, suas dificuldades em compartilhar ações com a professora da Educação Física, mas que com o tempo isso estava sendo superado. Apontou também a necessidade de observar a aluna em outras atividades e ambientes escolares. Foi proposto uma semana de acompanhamento da aluna nas diferentes atividades, porém, houve muita recusa dos professores dos demais alunos em cancelarem os atendimentos. Portanto, a professora conseguiu observar alguns momentos.

Professora do AEE:

Eu observei dois dias de meio período né. Mas assim (+) o que eu observei já pude orientar os funcionários para que eles exigissem que ela também entrasse na fila. Que a cuidadora andasse mais com ela no recreio e incentivasse a participação dela nas brincadeiras. Ah::E da água. Como ela tem dores na barriga ela precisa beber muita água (+) e a cuidadora deixava a garrafa na sala...No banheiro também eu vi que ela sabe fazer as coisas sozinha...Percebi que ela gosta da informática...Ela reconhece todos os funcionários e sabe onde fica tudo na escola.

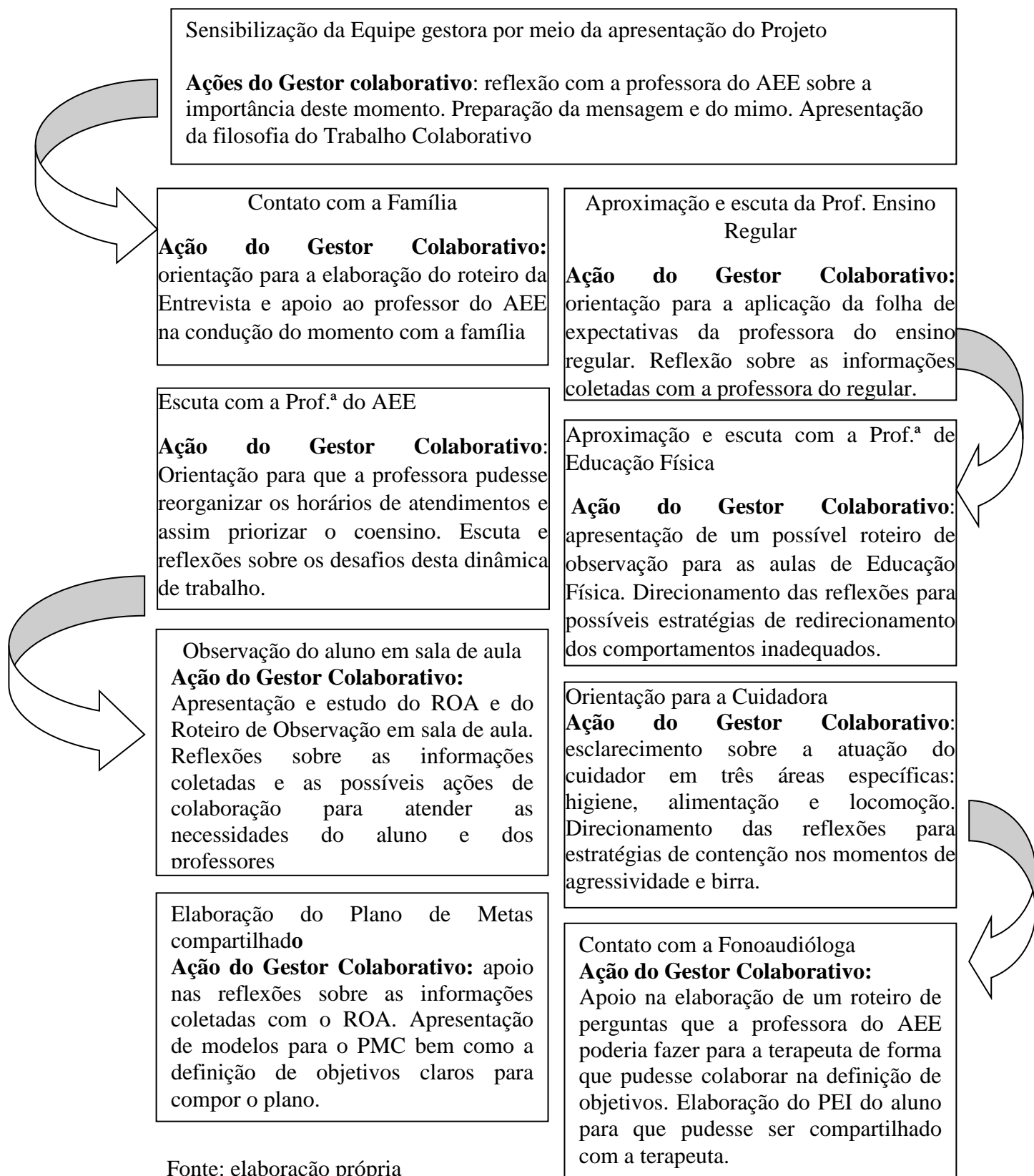
Com a professora do AEE discutiu-se que seria necessário um contato com a fonoaudióloga que atendia à aluna. Este contato foi realizado via telefone pela própria professora do AEE. A profissional se prontificou a enviar, por e-mail, o plano das terapias e as imagens utilizadas na comunicação alternativa. A professora do AEE explicou sobre o PMC e combinou que também enviaria por e-mail esse material.

Um caderno de comunicação entre a fonoaudióloga e a escola foi planejado para que se pudesse fortalecer as ações. No caderno, foram anotados aspectos sobre o vocabulário da aluna, os possíveis pontos de interesses, as atividades, e temas

vivenciados na semana. A estratégia foi bem produtiva e fortaleceu as ações de todos os participantes.

Após alguns encontros com a professora do AEE, foi elaborado o esquema para visualizar as ações que foram construídos coletivamente, conforme evidencia a figura 10.

Figura 10- Esquema do trabalho desenvolvido na Unidade Escolar AC e as ações do Gestor Colaborativo.



Fonte: elaboração própria

Nossa próxima reflexão foi sobre os indicadores do Trabalho colaborativo propostos por Argueles, Hughes & Schumm (2000) comparando com nossas ações na escola.

Quadro 16- Síntese e comparação entre os fatores do trabalho colaborativo e as ações desenvolvidas na pesquisa- Unidade Escolar AC

Ações	Fatores para o sucesso contemplados
Sensibilização dos participantes por meio da apresentação do Projeto	Flexibilidade Correr riscos Habilidade de comunicação Compatibilidade
<p>Comentários</p> <p>O encontro de sensibilização foi bem desafiador, pois a professora da Educação Física não via muito a necessidade nem a viabilidade em participar do Projeto, porém, a professora do AEE já havia sinalizado que a aluna pouco participava destas aulas e que seria fundamental para sua autonomia este trabalho direcionado nas aulas. O mais difícil foi o estabelecimento de um interesse comum, o que exigiu muita comunicação e flexibilidade. Como não foi possível com a presença da Equipe Gestora, algumas decisões ficaram pendentes para um outro momento. Interessante foi que, logo neste primeiro encontro, cada profissional deixou, de forma bem clara, suas preocupações. Embora a intenção fosse de encontros semanais, houve um consenso por encontros quinzenais e dividindo o tempo entre os profissionais.</p>	
Ações	Fatores para o sucesso contemplados
Encontro com a família	Flexibilidade Habilidade de comunicação Correr riscos

Comentários

O momento com a família é sempre muito rico e desafiador em relação às práticas. É o momento em que se exercita a habilidade de ouvir e comunicar de forma clara. Constatou-se que as expectativas da família eram grandes e que estavam muito felizes com o trabalho que estaria por iniciar. De forma bem reservada, a família ia, aos poucos, relatando comportamentos da aluna e nos dando sugestões das melhores e possíveis estratégias.

Ações	Fatores para o sucesso contemplados
Encontro com a Profª da Educação Física Encontro com a Profª do Ensino Regular Encontro com a Cuidadora PMC	Flexibilidade Correr riscos Habilidade de comunicação Compatibilidade Definição de papéis e responsabilidades

Comentários

Foram os momentos em que mais emergiram desafios. Para cada encontro, um olhar específico e, ao mesmo tempo, compartilhado para que se pudesse efetivar as ações em conjunto. Cada profissional com um perfil de trabalho e com características pessoais que precisavam de muito respeito e cuidado. A maior dificuldade foi garantir a socialização das informações e definir os objetivos e metas em comum. Refletir com o outro que, às vezes, as ações deste profissional podem colaborar com o trabalho do outro foi um processo de convencimento e muita sensibilização.

Ações	Fatores para o sucesso contemplados
Contato com a Fonoaudiologia	Flexibilidade Habilidade de comunicação Correr riscos Compatibilidade Definição de papéis e responsabilidades

Comentários

Quando foi sugerido à professora do AEE este contato com outro profissional, ficou nítido sua expressão de espanto, a ponto dela pedir um exemplo de como poderia se identificar e conduzir a conversa com esta profissional. Este contato oportunizou à professora um empoderamento das suas funções, pois ela pode relatar todo o seu trabalho e suas perspectivas.

Fonte: elaboração própria.

No trabalho desta escola, dois pontos chamaram muita atenção para o desenvolvimento do Trabalho: Tempo de Planejamento em comum e Suporte Administrativo.

Embora os encontros fossem quinzenais, estes eram planejados de forma muito diretiva e prática, visto que, todos os participantes dispunham de um tempo bem pequeno para as discussões. Não foi possível realizar encontros que pudessem reunir todos, e isso fez com que a professora do AEE ficasse como grande responsável em articular as metas e ações estabelecidas. Os encontros seguiam as datas estabelecidas e, mesmo que por uma necessidade, não foi possível aumentar uma hora ou um dia. A professora do AEE sempre muito preocupada com o atendimento aos outros alunos e o que os demais professores poderiam pensar.

Vale ressaltar que isto não impediu a construção do PMC e o sucesso do desenvolvimento da aluna, porém, exigiu um tempo maior na efetivação de algumas ações estabelecidas.

Durante todo o trabalho, procurou-se a Equipe Gestora para socializar as propostas, porém, devido a correria cotidiana, não houve espaço para esse diálogo. Por muitas vezes, a professora do AEE tentou compartilhar o plano de trabalho, as dificuldades e principalmente no momento em que sentiu dificuldades de um tempo maior de observação da aluna na escola, porém, não encontrou espaço. Ressaltou-se que não houve impedimentos administrativos na realização do trabalho, porém, sentiu-se falta do apoio e suporte administrativo.

Todos os encontros foram pensados, planejados e discutidos tendo como orientador as temáticas trazidas pelos participantes, contribuindo para uma construção coletiva do conhecimento e que fortalecesse o processo colaborativo. Os resultados apontaram que houve ações em comum nas três escolas, variando a intensidade ou período. Tais ações foram agrupadas em seis categorias que orientaram a análise desta fase. Vale destacar que estas categorias, na realidade foram ações efetivadas por meio da mediação do Gestor Colaborativo como estratégias de fortalecimento das ações colaborativas.

5.2.4. Categorias das ações em comum

Categoria 1- Papel do Gestor da Escola

Outros estudos já identificaram o suporte administrativo como um fator essencial para a efetivação das práticas colaborativas (OLIVEIRA e PASSOS, 2017; ZERBATO, 2014; CABRAL, POSTALLI, ORLANDO e GONÇALVES 2013). Uma nova forma de trabalho pode gerar medos e inseguranças, portanto o papel da administração em apoiar e favorecer espaços de reflexão do trabalho e planejamento das novas propostas.

Neste estudo o que percebeu-se é que as atuações da Equipe Gestora das escolas foram superficiais, aparecendo em momentos pontuais, porém quando houve a participação, notou-se um resultado muito positivo. É preciso destacar que no primeiro encontro com as Unidades escolares, teve-se a preocupação de explicitar o convite para que todos da Gestão pudessem acompanhar os encontros. Foi objeto de muita preocupação evidenciar a necessidade do coletivo e que o apoio administrativo seria fundamental.

Na unidade BF, a professora do AEE logo nos primeiros encontros verbalizou a falta de conhecimento da Equipe Gestora em relação as atribuições do serviço, direcionando muitas vezes um papel de cuidadora dos alunos PAEE. Nesta escola embora a Equipe tenha sido convidada para participar dos encontros, não houve o acompanhamento, nem no primeiro encontro, portanto foi necessário agendar um

momento específico para se compartilhar as funções do AEE, as expectativas e angústias de todos (conforme já relatado na fase do desenvolvimento).

Neste encontro pode-se perceber que as expectativas da Equipe Gestora em relação ao trabalho do AEE eram muitas e que até o momento a professora do AEE não estava conseguindo corresponder. A própria Diretora pontuou aspectos para que a professora pudesse melhorar e evidenciou a falta de conhecimento em relação ao currículo da Educação Infantil.

A escuta das expectativas da Equipe Gestora mexerem muito com a professora do AEE e evidenciou a necessidade de um apoio mais intenso para que esta professora do AEE desenvolvesse sua expertise.

[...] Eu fiquei chateada com algumas colocações da Diretora (+) mas, por outro lado ficou claro que eu também não domino tudo e que elas precisam me ajudar e eu buscar

(Professora do AEE)

Não houve mais momentos de participação da Equipe Gestora porém, os relatos da professora do AEE evidenciaram que estava ocorrendo uma maior abertura e flexibilidade para as ações. Não houve mais pedidos para “cuidar” dos alunos nas trocas de sala (situação comum antes).

Na escola OC a Equipe Gestora participou do primeiro momento de apresentação do projeto e sinalizou total abertura para as ações necessárias do professor do AEE. Foi até permitido que nos dias dos encontros a professora do AEE cancelasse os demais atendimentos e se dedicaria exclusivamente ao estudo.

Durante o desenvolvimento, a professora do AEE relatava o apoio da Direção em diferentes momentos:

Então a Lucilene (nome fictício da Diretora) falou até no HEC (Horário de estudo Coletivo) que eu estou participando da pesquisa. [...] Ela (fazendo referência a diretora) deixou bem claro que o que agente precisa é apoiar estes alunos e professores e que não dá pra ficar só nos atendimentos.

A Direção comprou todos os materiais para que a gente elabore a rotina [...] Elas (fazendo referência a coordenação da escola) imprimiram tudo colorido.

A Direção permitiu que a gente fale com os funcionários e cuidadores (+) precisa marcar o dia agra.

Embora a presença física da Equipe Gestora não tenha acontecido nos demais encontros, foi percebido um apoio constante nas ações do estudo. A professora se sentia muito confiante em realizar as mudanças necessárias pois sabia que a Direção iria apoiar.

Já na escola AC desde o primeiro encontro de apresentação do projeto não foi possível contar com a participação da Equipe que alegou que tinha outras reuniões no mesmo horário.

A ausência deste apoio da Gestão acompanhou todo o estudo, tanto que todas as ações pensadas demoraram para se efetivar, principalmente quando envolveram alterações nas rotinas já estabelecidas pela escola. A professora do AEE tinha que ao longo das semanas compartilhar com a Gestão para saber se era possível.

Nesta escola encontrou-se muitas dificuldades em reunir os participantes, em se estender nas reflexões e mudar algumas ações do serviço do AEE. As falas da professora do AEE evidenciam algumas dificuldades:

[...] eu não sei se eu consigo alterar os horários para observar a aluna (+) preciso ver com as meninas (referindo-se a Equipe de Direção)

Então aqui a Direção gosta dos atendimentos. [...] eu não tenho essa autonomia para mudar.

Um das alternativas para esta escola, no sentido de tentar envolver a Gestão nas ações foi a criação do grupo no WhatsApp. Neste grupo conseguimos compartilhar mensagens, vídeos e fotos que evidenciavam a melhora da aluna, principalmente as aulas de Educação Física. Neste grupo sim, houve interação e comentários por parte da Gestão dando feedbacks positivos sobre o trabalho.

De forma geral, as três escolas evidenciaram que as Equipes Gestoras não se envolveram efetivamente nas demandas da Educação Especial. O cotidiano das escolas direcionaram as ações para outras situações e essa dinâmica colaborativa ficou mais centrada na figura do Gestor Colaborativo.

Categoria 2-Definição da filosofia de trabalho para a Unidade Escolar

Historicamente, é possível constatar que os serviços da Educação Especial estiveram mais voltados a abordagem biomédica e/ou funcional. Na qual é vista como uma característica biológica cuja meta é curar/tratar dessa anormalidade. Na mesma direção, a funcional, leva a acreditar que o foco do problema está na “falta de capacidades e habilidades funcionais”, sendo responsabilidade providenciar tratamentos para compensar esta falta (Rioux e Valentine, 2006).

No contexto educacional, é possível exemplificar essas abordagens da seguinte forma: ao constatar um aluno não alfabetizado, são oferecidos inúmeros exercícios de repetição para memorizar as letras, e chegar ao final do processo de sua alfabetização. Constatado a falta de conhecimento das letras, o professor do AEE, organiza e intensifica, todos os atendimentos com fichas, jogos e estratégias que coloquem o aluno em contato com o mundo letrado.

Em contrapartida, a estas duas lógicas, há a lógica da abordagem de direitos humanos, que compreende a deficiência como consequência da organização social e das relações que o indivíduo estabelece com a sociedade em geral (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

No contexto educacional, a abordagem de direitos humanos, leva o professor do AEE a encarar a “não alfabetização” como um sintoma de algo muito maior, a ponta de um *iceberg*. Portanto, não adianta remediar apenas este sintoma, é preciso sim olhar para todas as dimensões que compõem este cenário mais complexo.

Essa busca por uma compreensão mais ampla das variáveis que levaram a não alfabetização, não pode ser um processo solitário, caso contrário, essa compreensão poderá levar muito tempo ou até mesmo não ocorrer. Neste contexto, é que a proposta de trabalho colaborativo, aparece como a forma premente que pode favorecer e orientar melhor as práticas cotidianas das escolas.

O trabalho colaborativo apresenta-se como uma rica forma de compreender as práticas escolares eficazes e efetivas, contrapondo-se ao trabalho isolado que em nada contribui com avanços pedagógicos (LEHER, 1999). Nesta filosofia, as práticas de todos os participantes são aprimoradas portanto ao mesmo tempo que contribui para

o contexto educacional inclusivo, caracteriza-se como oportunidade de formação, elevando o caráter intelectual e pessoal.

Se o professor do AEE optar pela abordagem biológica/funcional poderá organizar de forma isolada, a frequência e horários de atendimentos, focando na quantidade de alunos. A preocupação relacionada a sua formação será em dominar cada vez mais os recursos especializados indicados para cada tipo de deficiência ou transtorno.

Caso contrário, faça a opção da proposta colaborativa, deverá logo no início, renunciar ao trabalho isolado e se lançar em uma forma co-ativa de atuação, reconhecendo que as habilidades e experiências de trabalho distintas podem contribuir para enriquecer a prática pedagógica e ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Os participantes desta pesquisa foram voluntários, ou seja, escolheram participar de um trabalho direcionado a esta filosofia. Neste sentido, por maiores que foram as dificuldades durante o processo, as três professoras do AEE, sempre demonstraram iniciativa e força de vontade em superar todos os obstáculos. Retomar as ideias do trabalho colaborativo e compartilhar textos sobre essa temática, durante a realização da pesquisa, colaborou bastante para a compreensão das fases que estavam sendo vivenciadas.

Neste sentido, diante da opção desta filosofia, torna-se fundamental o conhecimento sobre os pontos de diálogos para com a escola (Friend, Hurley-Chamberlain, 2007) pois, estes orientam as ações básicas para o início do processo. Posteriormente, explorar os fatores para o coensino (Argueles, Hughes e Schumm, 2000), os componentes e estágios (Vaughn, Schumm e Argueles, 1997) e, por fim, os saberes necessários aos docentes (Keefe, Moore e Duff, 2004), fornecem um bom direcionamento do caminho.

É preciso ressaltar que, efetivar a prática colaborativa leva tempo e que neste caminho, alguns conflitos aparecem. É preciso muita troca de ideias e negociações, para a resolução dos problemas e ao final estabelecer a relação de confiança.

A questão do tempo neste processo, ficou evidente na unidade escolar OC quando no início da pesquisa, a professora do ensino regular e o professor da Educação física, apresentaram-se bem receosos da proposta, imaginando que ela acarretaria um aumento de trabalho. Com o tempo foi possível perceber um maior envolvimento de todos, os

encontros entre os participantes aconteciam mesmo fora da programação fixa e as sugestões de estratégias iam aflorando no cotidiano.

Na unidade AC, foi preciso mais tempo e diálogos para convencer a professora da Educação Física que se fazia necessário, modificar algumas estratégias, para favorecer o aumento da participação da aluna nas aulas.

Na unidade BF, apesar de não ter ocorrido encontros específicos para o planejamento, foi observado também, a maior aproximação entre os pares, que passaram a trocar ideias nos corredores e dentro da própria classe comum, fato este que ocorreu, principalmente após a definição dos papéis de cada envolvido e da reorganização do atendimento, até então focado apenas fora da classe, e desde então assumindo um maior apoio na sala regular.

Pode acontecer do professor do AEE optar pelo trabalho colaborativo mas o modo como o serviço está organizado não favorecer e fazer com que demore mais tempo para se efetivar pequenas ações colaborativas. Na escola AC, por exemplo, apesar do voluntariado dos participantes, a expectativa quanto ao trabalho do AEE ainda era muito focado em atendimentos. Constatou-se este fato, quando a professora do AEE tentou cancelar alguns atendimentos para observar melhor a aluno foco e teve reclamações do grupo. Ou ainda quando a todo momento durante nossos encontros a professora ficava olhando no relógio para não prejudicar o tempo de atendimento dos outros alunos.

Em um dos encontros, a professora do AEE desta escola relatou

(...)Aqui os professores não gostam de jeito nenhum que cancele atendimentos(...) Eu tenho muita vontade de pegar uma semana e focar na observação dos casos mais críticos sabe (...) mas aqui são um:::itos alunos eles priorizam os atendimentos

Por isso é tão fundamental que o professor do AEE compreenda que existem fases para o desenvolvimento desta proposta, conforme já foi descrito no referencial filosófico deste trabalho. A “Escala *likert* de medida de colaboração” e a “Escala *somos realmente coprofeßores?*” (VILARONGA 2014) são instrumentos que contribuíram bastante neste processo de autoavaliação e seus resultados possibilita um direcionamento mais efetivo das ações no contexto colaborativo.

Os resultados desta pesquisa demonstram que, em relação as fases do trabalho colaborativo, cada unidade escolar participante alcançou um estágio em diferente momento e que mesmo dentro deste resultado, ocorriam oscilações conforme a época

escolar. Épocas de festividades e avaliações externas, dificultam muito esta aproximação.

Na escola OC, o trabalho colaborativo entre o AEE e o professor do ensino regular ficou na fase do comprometimento com indícios sutis da fase de colaboração, com alto grau de conforto e humor entre os participantes. Em relação ao professor da Educação Física, este permaneceu na fase inicial, e ainda com um longo caminho a ser percorrido. Embora em seus relatos havia o reconhecimento de pequenos avanços, em muitos momentos seu discurso ficava focado em impedimentos e dificuldades do aluno.

(...) mas ele é muito difícil sabe. Difícil achar uma atividade que chame a atenção dele (...)

(...) a professora me passou o contato dela sabe mas quando eu vejo já fiz meu planejamento (...)

(...) porque de atividades da Educação Física é mais difícil pra ela me ajudar né porque é uma outra especialidade (...)

Na escola BF, todo o esforço da professora do AEE e as ações dos professores participantes, deram indícios de uma transição entre a fase inicial, na qual há a comunicação, mas ainda com tentativas limitadas e mais formais, e, a fase do comprometimento, caracterizada por uma comunicação mais interativa e frequente. No entanto o que levou a iniciar a fase do *follow-up* nesta escola foi identificar que a professora do AEE tinha clareza dos pontos que ela deveria insistir ao longo do trabalho e conseguiu fazer este processo em outra unidade escolar que trabalhava.

Seus relatos demonstraram esse crescimento:

Setembro de 2016:

Então (+) eu gostei muito desse trabalho. O que vivi aqui eu levei lá pra outra escola. Se aqui a professora do regular é difícil, lá na outra escola é bem pior ((risos)). Mas eu consegui sim sabe. É ::eu pedi para a diretora uma reunião e expliquei meu papel. Abri meu coração (+) coloquei das minhas dificuldades e ouvi também o que elas queriam de mim. Lá eu marquei pra montar o plano de metas compartilhadas na semana que vem. Não sei se vou saber fazer certi::nho mas eu vou fazer sim.

Fevereiro de 2018:

Esse ano eu já conversei com a Equipe de Direção e já apresentei sobre minha proposta de trabalho na reunião com todos os professores. Eu expliquei o que era o AEE e como que eu tinha a vontade de trabalhar ali. Apresentei os alunos que eu ia trabalhar. Agora a direção já marcou nesta semana um horário com cada professora para eu conversar ((risos)) e aí nós já vamos montar nosso plano. Na outra semana eu vou marcar com as famílias e eu falei pra coordenadora estar junta sabe (+) porque ela assim, vai conhecer também né.

Para surpresa, a escola AC, apesar de todas as dificuldades e rigorosidades, no trabalho desenvolvido entre a professora da Educação física e do ensino regular evidenciou forte características da fase de colaboração. Houve a reorganização do atendimento, que ficou mais focado no apoio em sala, as professoras evidenciaram avanços no desenvolvimento da aluna e mantiveram o contato em momentos específicos como a Hora de Estudo Coletivo-HEC.

Para finalizar, mas não esgotar a discussão sobre este aspecto da filosofia de trabalho, é preciso ficar evidente ao professor do AEE que ter a clareza desta proposta faz com que, no cotidiano, seja possível direcionar as ações mas que, por mais que se consiga avanços, ainda sempre haverá pontos a melhorar.

O estudo mostrou que os desafios cotidianos são muitos e que apesar de orientações para esta filosofia colaborativa, a cultura escolar ainda é muito voltada para um trabalho segregado. Portanto o trabalho nesta abordagem será sempre de transformar as barreiras cotidianas em oportunidades de superação e aperfeiçoamento para uma proposta efetivamente colaborativa. O que de fato se torna um desafio visto que depende de forma significativa com a disponibilidade/vontade dos professores em trabalharem juntos.

Categoria 3- Momentos de partilhar e refletir sobre as funções do Atendimento Educacional Especializado

Durante o desenvolvimento da pesquisa, um ponto que foi esclarecido, e que posteriormente colaborou de forma significativa, foi a definição clara sobre o papel do professor do AEE. Embora existam documentos que definam as atribuições deste profissional, é preciso transpor tais atribuições para realidade escolar de forma a atender as reais necessidades da escola e conseqüentemente dos alunos. O objetivo dessa definição de papéis não foi, e nunca deveria ser, o de colocar o professor do AEE na posição do especialista detentor do saber, mas sim, reforçar que cada professor ou participante, com sua parcela de conhecimento poderá colaborar na efetivação do trabalho inclusivo. Pressupõe que nenhum profissional deva se considerar melhor que o outro, mas sim, que cada profissional envolvido poderá aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais. (CAPELLINI, 2004; ZERBATO 2014)

Na escola BF, por exemplo, a professora do AEE queixou-se da falta de entendimento sobre sua função na escola e isso dificultava algumas ações dela, ficando restrita a atuação de controlar o comportamento do aluno. Quando realizado o encontro com a equipe gestora, e o compartilhamento das funções do AEE, as expectativas de todos os participantes e principalmente as angústias, foi possível perceber maior aproximação entre todos e, principalmente, uma definição do papel que cada um poderia desenvolver.

A confecção do panfleto informativo colaborou muito para direcionar e visualizar as funções, mas, principalmente, fez com que estas informações chegassem a professora do contra turno. Na escola OC quando houve a primeira reunião com a participação da Equipe Gestora, foi possível compartilhar a proposta de trabalho que seria desenvolvida a partir daquele momento. Constatou-se que a Equipe Gestora já tinha conhecimento sobre as funções da professora do AEE, mas que o trabalho estava focado mais em uma visão funcionalista e, a partir daquela proposta, os caminhos tomariam novas direções. Neste encontro, sentiu-se o apoio da Equipe e o envolvimento de todos os participantes, fatores que colaboraram muito para o desenvolvimento da pesquisa.

Na escola AC, o encontro para direcionamento do trabalho ocorreu sem a presença da Equipe Gestora, mas com o envolvimento dos participantes (professora do ensino regular e professora da Educação Física). Interessante foi que, em um dos encontros, a professora do ensino regular expressou:

(...) eu pensava que o trabalho da Gi (nome fictício da professora do AEE) fosse mais na sala dela mesmo. Nunca esperava que ela poderia me ajudar assim. Sempre fiz tudo sozinha mesmo (...)

Esse trecho da fala da professora revela que apesar do AEE estar naquela escola há aproximadamente cinco anos, o trabalho desenvolvido sempre foi de forma mais isolada. Não havia a troca de informações ou a coletividade das ações, tendo como consequência, até um não conhecimento da função do AEE. Tanto que quando a professora do AEE precisou mudanças na organização do trabalho, a professora sentiu dificuldades em fazê-lo.

Isto posto, acredita-se que, mesmo que o professor já trabalhe na escola há algum tempo, é interessante, logo no início do ano, esclarecer, tanto para a Equipe Gestora quanto para o corpo docente, as funções do AEE, mas, principalmente, tais funções na proposta de trabalho para aquele ano.

Este diálogo poderá ser breve, o panfleto colabora bastante para isso. Porém, alguns pontos devam ser prioritariamente esclarecidos e recomendados:

- **Objetivos do AEE:** explicar primeiramente quais as funções que são atribuídas ao professor do AEE. Dialogar sobre quem irá compor o público alvo da unidade escolar, bem como, definir a intensidade de apoio para cada situação. Compartilhar os objetivos específicos deste trabalho especializado principalmente no que tange ao trabalho colaborativo.
- **Compartilhar as angústias e expectativas:** o professor do AEE deve ser um bom ouvinte no sentido de acolher as expectativas dos participantes, mas também é fundamental que seja verdadeiro e consiga expressar suas limitações, anseios e aspirações. Deve ser um diálogo franco para que todos percebam que os esforços coletivos fortalecerão o trabalho.
- **Estabelecer prioridades:** cada escola apresenta uma demanda em termos de quantidade de alunos, tempo de atendimentos, intensidade de

apoios e espaços de trabalho. Tais aspectos devem ser discutidos de forma clara para que todos compreendam como será a dinâmica do trabalho do professor do AEE que, em alguns momentos, poderá focar mais em apoios na sala, atuar em diferentes espaços, priorizar alguns alunos com maior comprometimento e em outros poderá focar mais nos atendimentos em sala de recurso multifuncional. Aproveitar a oportunidade e já esclarecer sobre a carga horária do professor do AEE, como será dividido na semana para que todos saibam quando poderão contar fisicamente com este profissional e no caso de contra turno como poderia ser o canal de comunicação.

Essas ações possibilitam à todos os participantes definir melhor os papéis e as funções, além de, desenvolver uma compatibilidade nas propostas de trabalho, características apontadas por Hughes e Schumm (2000) como fatores que colaboram para o sucesso do trabalho colaborativo.

Categoria 4- Conhecimento das características do contexto da escola:

Filosofia escolar, currículo, o contexto social, os agentes e as funções.

Keefe, Moore e Duff (2004) apontaram, em seus estudos, que, um professor colaborador precisa desenvolver quatro áreas de conhecimento: 1) conhecer a si mesmo; 2) conhecer seu ofício; 3) conhecer seus parceiros; e, 4) conhecer seus alunos. Para que realmente um professor desenvolva estas áreas é necessário muito envolvimento com o trabalho, estudos sobre as temáticas reais do cotidiano e, principalmente, flexibilidade para que, em muitos momentos, o professor saia da posição de único “especialista” e busque desenvolver relações de equidade que favoreçam a resolução das demandas que o cotidiano traz.

Na escola BF, a professora do AEE contando com nosso apoio, buscou desenvolver tais ações, demonstrando um grande crescimento ao longo da pesquisa. Mesmo com muitas dificuldades para se expressar e muita insegurança, ela se superou e conseguiu enfrentar suas limitações, apropriar-se do currículo e proposta da unidade em que estava, chegando ao final dando indícios de uma relação de equidade com a professora do ensino regular nas discussões sobre o que fazer com o aluno acompanhado.

A fala da professora do AEE foi coletada na fase do *follow-up*:

“ (...) eu no início tinha muito medo quando ia falar com a professora do regular ou a direção. Na verdade eu acho que é porque (++) eu não SABIA assim ao certo o que eu tinha que fazer. Quando (++) agora eu tenho que falar com a professora eu vou sem medo, ao contrário (risos) eu gosto porque sei que vou aprender e dividir a responsabilidade sabe. (...) Eu sei que tenho que aprender mu:::ito, mas tô aí pra isso né (risos)”

Embora no início do trabalho a queixa da Equipe de Direção tenha sido exatamente que a professora não dominava a proposta da modalidade de ensino e, em muitos momentos, a professora do AEE sentia que as pessoas não entendiam sobre seu trabalho, pode-se constatar uma mudança nessa situação, quando foi realizada a reunião com a Equipe e no decorrer do trabalho, quando a professora do AEE buscou a leitura da proposta, ela se aproximou mais do ensino regular e, por fim, foi se superando na confecção dos recursos.

Corroborando com a temática, Friend e Hurley-Chamberlain (2007) apontaram a “expertise” dos professores como um fator a ser considerado na proposta de colaboração. Características identificadas nas professoras das escolas OC e AC. Ambas professoras conseguiam, em seu cotidiano, lidar melhor com as barreiras do sistema, percebiam as regras implícitas da escola e demonstravam grande domínio das demandas curriculares.

Um exemplo disso foi quando a professora da unidade AC, relatou:

“(...) aqui eu percebo que os professores não gostam de cancelar os atendimentos sabe (++) então eu queria ter mais tempo pra observar MAS neste momento elas ainda não entendem (...) eu vejo que aos poucos elas vão percebendo isso (++) que as vezes é muito melhor você conhecer este aluno em diferentes ambientes e que depois você vai ajudar mais do que ficar só nos atendimentos (...)”

Em relação ao currículo, a professora da unidade escolar OC relatou:

“(...) eu conheço sim os projetos da escola (++) sei dos mais gerais. Aí eu faço assim, peço depois do planejamento ou até mesmo só pergunto assim, quais projetos elas querem trabalhar. Tem um documento que me ajuda muito que são as propostas (+) porque alí eu sei de forma geral os temas de cada bimestre em todas as disciplinas. (...) não dá pra você trabalhar algo descontextualizado da sala (+) fica difícil pros alunos (...)”

Neste contexto, que acredita-se ser fundamental, quando possível, o professor do AEE :

- participar dos momentos (reuniões) de planejamento com o ensino regular;
- ter como primeiro documento a ser lido, a proposta curricular do referido ano escolar do aluno que será atendido;
- conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola;
- participar ativamente de eventos, comemorações e festividades que envolvam a comunidade escolar;
- conhecer as fases do desenvolvimento humano, para saber minimamente o que é esperado para cada faixa etária.

Tais ações podem contribuir de forma significativa com o desenvolvimento do trabalho com ações colaborativas e possibilitam ao professor do AEE uma ampliação do seu conhecimento. Os estudos apontam que a chave para as práticas colaborativas consiste em ambos os professores dominarem o currículo e o planejamento de forma que possam trocar de um lado para o outro e apoiar cada aluno. (MORSINK, THOMAS e CORREA, 1991; CAPELLINI, 2004)

Categoria 5- Domínio das acomodações necessárias

Para colaborar efetivamente com o processo de inclusão escolar deste aluno, os professores necessitam conhecer quais são as reais necessidades que este aluno apresenta. É preciso considerar os diferentes fatores como, por exemplo, necessidades e características dos alunos, demandas curriculares, experiência dos profissionais envolvidos, expectativas, espaço e tempo disponível. (CABRAL, POSTALLI, ORLANDO, GONÇALVES, 2014).

Neste sentido que durante a realização deste estudo, houve a necessidade de se construir/apropriar de alguns instrumentos específicos que possibilitassem este conhecimento ao professor do AEE e desta forma contribuísse para uma melhor acomodação das necessidades apresentadas pelo aluno.

O primeiro instrumento foi a entrevista de Entrevista. Embora as professoras das escolas OC e da AC já tivessem realizado este encontro com os responsáveis dos alunos, e até utilizado um modelo de Entrevista, foi constatado que o instrumento utilizado não conseguiu coletar informações sobre as habilidades dos alunos. Isto porque, muitas vezes, os professores reproduziam um modelo de Entrevista utilizada por profissionais da saúde e acabavam perdendo a oportunidade de levantar informações realmente necessárias a compreensão do funcionamento deste aluno.

Com a professora da escola BF, por exemplo, foi construído um instrumento que muito colaborou para que conhecer os comportamentos do aluno na dinâmica familiar e as estratégias utilizadas para o manejo dos comportamentos inadequados.

Neste sentido sugere-se que o professor do AEE deva construir seu próprio instrumento de Entrevista, assim, ele poderá dominar as perguntas contidas ali, evitando uma situação mecânica de perguntas e respostas, ou seja, que a Entrevista seja um momento para melhor conhecer as características do aluno e os manejos mais adequados. Vale destacar que, a família deve sentir confiança no profissional e encarar este momento com uma parceira e não uma invasão a sua intimidade.

Além da Entrevista, houve a necessidade de um instrumento que fornecesse informações mais detalhadas das características acadêmicas do aluno. Por algumas vezes, nos momentos de estabelecer o Plano de metas compartilhadas, alguns conceitos como reconhecimento das cores, números, letras e demais noções acabavam causando

dúvidas nos participantes, pois, devido aos comportamentos inadequados do aluno, ambos profissionais ainda não sabiam responder se o aluno dominava ou não esses conceitos. Portanto, utilizar um instrumento, ainda que simples e não padronizado, colabora de forma significativa para as metas serem mais assertivas.

De forma geral, cabe ao professor do AEE utilizar-se dos instrumentos para: conhecer os alunos atendidos e conhecer as famílias dos alunos. Nesta perspectiva, segue aqui, algumas reflexões:

✓ Conhecer os alunos que serão atendidos

É preciso que o professor do AEE tenha uma visão mais completa sobre o aluno que está sendo atendido. A proposta é saber quais são suas dificuldades mas, principalmente, quais são suas habilidades e seus pontos de interesse, para que, desta forma, seja possível orientar o trabalho. Neste sentido, pode-se fazer algumas sugestões:

- Ter a clareza do desempenho acadêmico que é esperado para o ano escolar, ou seja, dentro do currículo comum da série quais conteúdos ele já domina? Em SRM o professor do AEE poderá utilizar instrumentos específicos que para avaliar o desempenho acadêmico, sendo alguns: TDE - Teste de Desempenho Escolar, IAR - Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização, Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo – Linguísticas e PROADE - Proposta de Avaliação das Dificuldades Escolares Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além da própria avaliação diagnóstica que a professora do ensino regular elabora para os alunos da sala. Estas são sugestões de instrumentos e cabe ao professor do AEE decidir o que melhor funciona dentro de seu cotidiano.

- Atentar-se aos marcos do desenvolvimento humano que já deveriam ter sido superados. Além dos marcos apontados pela própria literatura relacionados ao desenvolvimento neuropsicomotor, fica como sugestão, principalmente aos alunos da Educação Infantil e/ou que apresentam um atraso muito significativo, o Guia Portage de Educação Pré-Escolar, a Lista de verificação para identificação de problemas de aprendizagem do aluno e EDM - Escala de Desenvolvimento Motor.

Estes são instrumentos que orientam novas observações sobre o aluno e fornecem elementos de comparação.

- Acompanhar o aluno em todo o ambiente da escola afim de observar as habilidades de socialização, autonomia e autocuidados. É válido acompanhar as ações do aluno nas diferentes aulas e momentos escolares (recreios, passeios, informática, Educação Física, oficinas etc), além de conversar com os funcionários da escola, cuidadores, estagiários e inclusive com a Equipe Gestora. Caso o aluno seja atendido no contraturno, o professor poderá criar um roteiro básico com perguntas para que o professor da classe comum preencha, permitindo, assim, uma troca de informações. Quanto menor o contato com o professor regente, maior deverá ser a busca das informações com as outras pessoas.

- Investigar o papel social que este aluno exerce na família. Poderá ser feito no momento da Entrevista com a família, com o objetivo de levantar informações sobre o funcionamento adaptativo deste aluno fora da escola, ou seja, como o aluno responde as demandas sociais em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, e lazer. Aproveita-se também para identificar as estratégias que a própria família utiliza com este aluno e que são positivas para seu desenvolvimento. Conhecer o aluno de uma forma mais ampla nos possibilita identificar de forma mais assertiva os apoios necessários ao seu desenvolvimento.

- Quando se tratar de um aluno no contraturno, o que por muitas vezes, não se faz possível a observação em diferentes ambientes e o contato com a professora do ensino regular, é possível utilizar o ROA-Anexo B (CAPELLINI, 2004), como um instrumento que permite coletar dados importantes e que deve ser preenchido pela professora do ensino regular.

✓ Conhecer as famílias dos alunos atendidos

Neste processo de trabalho, é fundamental que o professor do AEE se aproxime da família tanto para conhecer melhor a realidade do aluno, quanto para estabelecer parcerias no sentido de generalizar habilidades trabalhadas. Esta aproximação deve ser de forma delicada e respeitosa, não se limitando ao momento da Entrevista.

Dependendo da história que a família já percorreu, o primeiro contato pode ser mais difícil e as informações, não ficarem muito claras. Há famílias que são frequentemente chamadas na escola apenas para ouvir os problemas e fracassos de seus filhos e isso acaba distanciando e criando uma triste barreira entre escola e família. Para colaborar nesta situação, o professor do AEE, poderá confeccionar com o aluno uma pequena lembrança para a família ou até mesmo fotografar momentos de produção do aluno e nos encontros compartilhar tais fotos.

É interessante também desenvolver projetos que compartilhem ações dos familiares, como, por exemplo, o cultivo de plantas. O importante é mostrar à família que o aluno tem capacidades e consegue sim fazer muitas coisas positivas.

O primeiro encontro com a família deve ser bem explorado sendo fundamental esclarecer a função e organização do trabalho do AEE, solicitar a assinatura em um termo de consentimento para o atendimento, levantar informações e contatos dos demais profissionais que trabalham com este aluno e dispor-se a ajudar. As informações mais delicadas podem ser exploradas em encontros posteriores quando houver um vínculo maior com esta família.

É preciso destacar que, estas ações citadas anteriormente têm como objetivo ampliar o conhecimento a respeito do aluno, não limitando apenas ao campo acadêmico, ainda que a prioridade seja esta. Por muitas vezes, os alunos apresentam baixo rendimento acadêmico, mas exercem papéis fundamentais fora da escola, demonstrando inúmeras habilidades. As informações coletadas neste caminho não podem ser utilizadas como barreiras para o processo de desenvolvimento, mas, sim, como subsídios para uma melhor compreensão dos comportamentos típicos e atípicos e, conseqüentemente, para direcionar os diferentes tipos e intensidade de apoios que este aluno apresenta no momento.

Friend e Hurley-Chamberlain (2007) apontaram aspectos que devem ser dialogados coletivamente na escola: 1) compromisso dos professores; 2) conteúdo a ser

ensinado; 3) estratégias de ensino dos professores; 4) expertise dos professores; 5) empatia na parceria; 6) tempo compartilhado de ensino; 7) apoio administrativo na escola; 8) tempo de parceria; 9) organização dos estudantes em sala e idade ou nível de escolaridade dos alunos. Propõe-se acrescer como aspecto também fundamental esse diálogo com as famílias.

Santos (2013) discutiu sobre a atuação dos familiares e considerou que a falta de interação com os pais dificultou ainda mais o trabalho dos professores do AEE. Neste contexto é preciso perceber como a unidade escolar lida com as famílias e buscar estabelecer o maior vínculo possível. Muitas vezes essas famílias ficam distantes da escola, pois já vivenciaram situações de muita tristeza e não se sentem seguras em compartilhar informações. Por vezes, há famílias que apenas assumem um papel de cobrança, exigindo da escola ações que nem mesmo eles conseguem realizar. A aproximação com a família possibilita conhecer melhor o aluno, compreender as ações da família e, principalmente, tê-los como colaboradores para generalização das habilidades aprendidas.

Categoria 6: Construção, socialização e avaliação do Plano de Metas Compartilhadas

Segundo Cramer (1997), é necessário elaborar um projeto de colaboração que descreva detalhadamente os passos, os critérios de análise dos resultados e das habilidades desenvolvidas pelos participantes. Na presente pesquisa foi utilizado o Plano de Metas Compartilhadas, por já ser um documento da rede municipal desde 2015.

O Plano de Metas também pode ser chamado de Plano de Desenvolvimento Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado, enfim, há na literatura diferentes expressões que referenciam esta ação. A construção do Plano de Metas Compartilhadas (PMC), na visão deste estudo, representa a personificação de todas as intenções para o desenvolvimento educacional deste aluno.

Caracteriza-se em um documento oficial, que reúne os objetivos, as ações, o cronograma e os responsáveis destas ações e os momentos de avaliação de todo o trabalho. Na elaboração deste documento, deve estar previstas ações dos professores do ensino regular, do AEE, da Equipe gestora, profissionais de apoio e até da família, conforme a necessidade do aluno. O objetivo é visualizar a rede de apoio que será oferecida a este aluno para que se alcance os objetivos específicos conforme suas necessidades.

O PMC é uma ação que busca somar os esforços para alcançar determinados objetivos que, de forma isolada, poderiam não ser alcançados ou, seriam, mas de forma mais trabalhosa e demorada. Não é estático, vai incorporando ações e responsáveis conforme a necessidade do apoio.

Nas três escolas, foi utilizado como um instrumento que permitiu compartilhar as responsabilidades, definir os papéis, orientar as práticas tanto no ensino regular quanto no AEE e serviu de apoio para compartilhar com a família o desempenho do aluno.

Na escola BF no PMC estavam definidas as ações das duas professoras do ensino regular, da coordenação da escola, da professora do AEE e da família pois não havia cuidador e nem professor da Educação Física. OC conseguiu colocar além dos envolvidos acima ações da professora de Inglês, cuidadora e demais funcionários. E AC além das pessoas citadas acima, envolveram a fonoaudióloga que atendia a aluna.

Os relatos das professoras reforçam esta ideia:

*“(...) quando a gente senta pra fazer o plano de metas a gente acha que não vai sair nada (risos) mas depois cada um vai falando e vira uma colcha de retalhos bem segura sabe (++) que vai dando apoio ao nosso trabalho (...)
(Professora da escola AC)*

*“(...)pra mim foi difícil fechar o plano com a professora da tarde porque eu dei pra ela e ela demorou pra responder mas (++) como eu já tinha feito com a direção, família e a professora da manhã eu ficava mais segura entendeu (em tom de pergunta). (...) eu pensava assim Jesus (risos) eu não vou dar conta disso (...) mas quando eu vi tava fluindo sim. (...)
(Professora da escola BF)*

“(...)eu senti que o plano me deu uma segurança sabe (+) principalmente quando eu tinha que falar com a família. (...) no Conselho de classe nós usamos o plano para avaliar o desempenho dela e os outros professores quiseram saber como que era isso (risos). (...) eu tive que mudar umas coisas porque nem tudo acontece mas até isso é bom (risos) porque você consegue saber onde que tá pegando (...)
(Professora da escola OC)

Outro aspecto importante é que, por se tratar de um documento oficial, este poderá acompanhar o aluno caso seja necessário a mudança de rede ou escola, evitando começar o trabalho tudo de novo. A medida que este PMC vai sendo construído, ele vai evidenciando os caminhos percorridos, as habilidades do aluno os tipos e intensidade dos apoios que são necessários para seu desenvolvimento.

Na fase da construção, o professor do AEE poderá ser o grande articulador, no sentido de compartilhar o documento com todos os participantes, quando os encontros presenciais não forem possíveis. A primeira construção poderá ser mais penosa, e exigirá maior flexibilidade e esforço do professor do AEE, visto que nem todos estão habituados a pensar e compartilhar metas.

Quando as ações anteriores de compartilhar informações do AEE, de conhecer o aluno atendido e a sua família são praticadas com qualidade, a elaboração do PMC ocorre de maneira mais fluente, ainda que não seja o contato físico constante com os participantes.

Para o acompanhamento, cada pessoa envolvida deverá ter sua cópia do plano e ter, de forma bem clara, suas ações. É preciso que cada envolvido avalie a importância de suas ações e que essas ações particulares formam o coletivo maior.

O processo de avaliação deve ser definido por meio do cronograma, embora ocorra durante todo o processo, uma vez que, conforme as ações vão sendo efetivadas ou não, cada um já vai (re) direcionando para as possíveis alternativas. É válido que os participantes identifiquem também as variáveis que influenciaram ou até mesmo impediram a efetivação de algumas ações, para que, depois de forma coletiva, possam pensar juntos na superação destas barreiras.

Categoria 7- Estabelecer redes colaborativas

É preciso a reflexão sobre quem e quais são os apoios que realmente cada escola necessita para atender de forma adequada as demandas do PAEE. No Brasil pode-se iniciar com o conhecimento da nota Técnica expedida pelo MEC (BRASIL 2016) que estipulou os possíveis profissionais de apoio para atenderem as necessidades especiais de acesso e participação no ensino comum.

Para French (2002), o modelo de trabalho individualista deve ser superado por um modelo de redes colaborativas como forma de efetivar um atendimento educacional de qualidade. Segundo a autora, no ensino colaborativo, “nós fazemos”, ou seja, há um planejamento e uma busca pela solução em conjunto. Já na consultoria colaborativa, “eu ajudo, você faz”, envolve reuniões de equipe, workshops e encaminhamentos dos paraprofissionais.

Ambas ações tiram o professor do trabalho isolado, que nada contribui com avanços, e coloca-o numa perspectiva de coletividade, onde todos os parceiros colaborativos vivenciam uma rica forma de trabalho, uma melhor compreensão de prática escolares eficazes e efetivas e conseqüentemente, aumenta a autoconfiança entre os profissionais que partilham da experiência.

Argueles, Hughes e Schumm (2000) destacaram em seu programa piloto os setes fatores que colaboram para o sucesso do ensino colaborativo: 1) tempo para planejamento em comum; 2) flexibilidade; 3) correr riscos; 4) definição de papéis e responsabilidades; 5) compatibilidade; 6) habilidade de comunicação; e, 7) suporte administrativo. Estabelecer essa rede de apoio também poderá fazer parte destes fatores de sucesso para o coensino.

Mendes e Vilaronga (2017) compartilham alguns exemplos de rede de apoio que pode ser oferecida s alunos: sala de recursos, serviço itinerante, consultoria e o ensino colaborativo. O objetivo é buscar informações e ajuda com os diferentes profissionais, principalmente os que atendem ao aluno. É preciso manter contato, socializar ações e periodicamente partilhar objetivos para o desenvolvimento do aluno. Há casos de alunos que são atendidos por mais de três profissionais diferentes e cada um falando uma língua. Se há a crença em um indivíduo biopsicossocial e cultural, que interage como um todo, não é adequado exercer um trabalho fragmentado, como se cada profissional ficasse responsável por uma parte do corpo. Na partilha com outros profissionais o enriquecimento é mútuo e verdadeiro.

Na presente pesquisa, a professora do AEE da escola OC, prontamente, entrou em contato com a escola anterior e com a família para saber os nomes dos profissionais participantes nos demais atendimentos. Na escola AC, o contato com a fonoaudióloga foi de muita riqueza, chegando até compartilhar o plano de metas. Na escola BF, o contato com a instituição especializada que atendia o aluno no contraturno, ocorreu na fase do *follow-up* e possibilitou uma significativa melhora nos comportamentos desafiadores bem como, um direcionamento das metas estabelecidas.

A criação e fortalecimento da rede colaborativa poderá unificar as aptidões dos educadores, criando uma interdependência positiva, colaborando no aprimoramento do trabalho de todos, de forma que novos conhecimentos são agregados e práticas enriquecedoras podem ser incorporadas. (CUNHA, FANTACINI 2018).

Categoria 8- Instrumentalizar-se de registros

Durante todos os nossos encontros foi utilizado, por esta pesquisadora, um diário de campo, que continha todas as ações e decisões futuras estabelecidas em cada reunião. Os registros serviram como suporte para visualizar os caminhos de cada escola mas, principalmente, a retomada destes registros, oportunizaram refletir sobre cada decisão que foi ou seria tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos participantes

Zabalza (2004) afirma que olhando os registros, é possível analisar os pontos fortes e fracos, reajustar o trabalho e progredir. A documentação “transforma experiências e impressões, ou seja, realidades nem sempre de fácil acesso ao docente, em algo visível e que suporta uma análise”.

Outros registros foram surgindo durante o trabalho como, por exemplo, a Entrevista, a organização de um prontuário do aluno, o PMC e um livro de registro própria de cada professor participante.

O que vale aqui destacar, é que o registro serve não apenas para nossa própria reflexão, mas, também, para garantir que as ações exercidas de forma tão árdua em um determinado momento, não se perca ao longo do ano e que se tenha que começar tudo outra vez, partindo do zero.

Neste contexto, os dados deste estudo indicaram que se faz necessário um registro constante das ações que são desenvolvidas. Tais registros devem ter um caráter de forma oficial que possibilite compartilhar informações com demais profissionais, contudo, também podem ocorrer registros mais pessoais que tenham características de um Diário de campo, contendo as percepções, reflexões e sentimentos vivenciados ao longo do cotidiano.

5.3 Fase 3: Análise do Plano de Ações Colaborativas

Na realidade, o processo de análise foi desenvolvido durante todas as ações desde a elaboração até o desenvolvimento, no sentido que, em cada encontro refletia-se sobre as ações e os resultados obtidos, evidenciando o caráter ação-reflexão-ação.

Na fase de desenvolvimento do Plano, os encontros foram mais intensos e frequentes, porém, à medida que as estratégias pensadas apresentavam bons resultados, pode-se avaliar uma diminuição das demandas (segundo relatos dos professores, os alunos melhoravam muito o desempenho) e uma autonomia dos professores do AEE, que ampliavam suas ações sem esperar pelos encontros.

Com o tempo, os professores foram demonstrando segurança e ampliando as ações com características colaborativas. Estes aspectos foram indícios para que a pesquisadora pudesse se afastar e iniciar, em meados de novembro de 2016, a fase do *Follow-up* durando até maio de 2017.

✓ Auto avaliação do Trabalho Colaborativo

Para viabilizar a análise dos resultados sobre a autoavaliação dos professores, foi apresentado para as professoras do AEE responderem a “Escala *likert* de medida de colaboração” (Anexo D) e a “Escala somos realmente coprofeores?” (Anexo E) (VILARONGA 2014).

Vale destacar que tais instrumentos foram norteadores do processo de reflexão. A cada pergunta, em conjunto com os professores era feito um diálogo sempre retomando as ações durante o trabalho. Na escala sobre coprofeores não foi possível a participação dos professores do ensino regular.

Tabela 7- Respostas da Escala *Likert*: professora da unidade escolar BF

Aspectos para reflexão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicação Interpessoal									X		
Comentários da professora: “ <i>Eu sei que sou tímida e que em muitos momentos não consigo encontrar as palavras certas [+]</i> mas hoje eu falo bem mais com todos daqui ((risos)) inclusive direção da escola.”											
Arranjo físico						X					
Comentários da professora: “ <i>Eu fiz uma caixa de recursos pra ele, do meu jeitinho sabe ((risos)) e a professora usa com os demais também. Ela ((se referindo a professora)) me deu um lugar na prateleira dela para eu deixar os recursos lá, então eu já ví outros alunos usando. Mas estraga bem mais rápido né. ((risos))</i> ”											
Familiaridade com o currículo						X					
Comentários da professora: “ <i>Vixe antes era zero ((risos)) agora já tá melhor. Eu tô participando dos estudos delas então tá mais fácil sabe.</i> ”											
Modificações e metas do currículo			X								
Comentários da professora: “ <i>Ah eu sou sincera ((risos)) mas eu ainda não consigo propor metas ou estratégias pra ela sabe. Assim [+]</i> eu falo umas coisinhas e ela até acha legal mas assim não ví ainda ela fazer ((risos)).”											
Planejamento instrucional			X								
Comentários da professora: “ <i>Eu encontro com ela bem pouco e sempre correndo assim, então as vezes falo algumas coisas e decidimos alguma coisa em comum sabe mas não é sempre não.</i> ”											
Apresentação instrucional						X					
Comentários da professora: “ <i>Quando eu estou na sala eu ajudo muito com todos sabe ((risos)) e eles me chamam de prô também. Já dei sim várias instruções pra eles em conjunto com ela.</i> ”											
Gerenciamento da sala de aula							X				
Comentários da professora: “ <i>Ah, assim [++] eu me sinto também na liberdade com a sala sabe mas é que ele ((se referindo ao aluno com deficiência)) exige demais. É o tempo todo com ele, então eu ajudo pouco. Era nada antes mas poderia ser mais entendeu?</i> ”											
Avaliação									X		
Comentários da professora: “ <i>Ah nisso eu ajudo muito viu. Assim eu sempre participo dos conselhos de classe e aí elas me perguntam sobre ele também e eu acho muito bom ((risos)). Eu aponto muito as conquistas dele e elas nem sempre conseguem enxergar né. Quando eu falo, elas até falam que concordam ((risos))</i> ”											

Fonte: elaboração própria.

Pode-se observar que esta professora atribuiu em quase todos os itens a nota cinco ou quatro, porém, ela mesmo expressa que se fosse no começo as dificuldades eram bem maiores. Sua maior superação foi no âmbito pessoal o que possibilitou que ela ampliasse sua participação dentro da sala de aula e nos momentos de avaliação

Ao responder a “Escala somos realmente coprofessores?” pode-se identificar pontos bem fragilizados, ou seja, que não existiam ou e existiam bem pouco. Pode-se citar: as decisões em conjunto, reuniões regulares, o exemplo para os demais professores e a busca de formação adicional.

Por outro lado, a professora do AEE também apontou a melhoria significativa nas estratégias com o aluno, a regulação do comportamento do aluno, a proximidade com a equipe de direção e principalmente o próprio crescimento profissional.

Os mesmos instrumentos foram aplicados com a professora da unidade escolar OC. Que durante o preenchimento apresentou os seguintes resultados:

Tabela 8- Respostas da Escala *Likert*: professora da unidade escolar OC

Aspectos para reflexão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicação Interpessoal										X	
Comentários da professora: <i>“olha eu só não vou colocar o dez porque vai parecer perfeição ((risos)) mas hoje eu ando pela escola e falo abertamente com todos os professores.com a direção e funcionários também. Agora triplicou meu trabalho né ((risos))”</i>											
Arranjo físico								X			
Comentários da professora: <i>“já deixamos um cantinho na sala e ele ((se referindo ao aluno com deficiência)) leva os alunos lá, quando eles terminam, e mostra tudo que tem fazer. De tempo em tempos nós vamos mudando este canto. Tem também um banco de atividades que criamos e estão nas caixas. Todos podem usar quando o Davi não estiver usando”</i>											
Familiaridade com o currículo										X	
Comentários da professora: <i>“Eu tive que aprender sim ((risos))mas facilitou muito minha vida para eu planejar as aulas e atividades. E o bom é que eu ajudo os outros professores da mesma série. Eu tenho a proposta comigo e os projetos da sala.”</i>											
Modificações e metas do currículo										X	
Comentários da professora: <i>“É assim [+] na última semana do fim do bimestre eu cancelo os atendimentos com os alunos. Aí a coordenação faz uma escala para que cada professor tenha um horário comigo. Neste horário nós avaliamos o que foi pensado no bimestre e já traçamos o que será feito. Se nesse tempo precisar mudar, a</i>											

Tabela 9- Respostas da Escala *Likert*: professora da unidade escolar AC

Aspectos para reflexão	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comunicação Interpessoal									X		
Comentários da professora: “ <i>eu hoje tenho mais contato com a Sônia ((nome fictício da professora do regular) sabe ((risos)). A gente se encontra e troca ideias, senta perto nas reuniões e sempre trocamos mensagens.</i> ”											
Arranjo físico						X					
Comentários da professora: “ <i>eu fiz pra ela uma caixa com vários recursos mas só ela ((se referindo a aluno com deficiência)) quem usa. Os demais não podem ((tadinhos)) eles até querem mas a professora não deixa. /.../ Teve um dia que eu tava lá na sala e o aluno tava com dificuldades na Matemática [++] aí eu falei pra ela ((se referindo a professora da sala)) olha tem aquele material lá na caixa ((risos)) será que ajudaria, aí ela parou assim [+] e falou: ah pega lá então. ((risos))</i> ”											
Familiaridade com o currículo										X	
Comentários da professora: “ <i>Eu conheço bem sim. Hoje eu sei bem os projetos de cada turma sabe e principalmente como aquele determinado professor vai desenvolver.</i> ”											
Modificações e metas do currículo										X	
Comentários da professora: “ <i>nós pensamos juntas sim. Agora até com a Vanderléia ((nome fictício da professora de Educação física)) Ela também ajuda sabe. A Sônia pensa e me fala, manda mensagem e vamos decidindo juntas.</i> ”											
Planejamento instrucional										X	
Comentários da professora: “ <i>Aqui nós paramos uma semana só para falar com os professores agora. Parece que eles estão percebendo que isso é importante e não ficar só no atendimento com a criança. Aí nessa semana a gente avalia e faz o planejamento para o bimestre.</i> ”											
Apresentação instrucional	X										
Comentários da professora: “ <i>Ah não. Na sala da Sônia eu nem abro a boca e nem na aula de Educação Física. Eu percebo que ainda não dá sabe. /.../ Eu entro quietinha, ajudo a aluna e saio de fininho. Converso com elas na sala quando elas me procuram, porque não quero atrapalhar.</i> ”											
Gerenciamento da sala de aula			X								
Comentários da professora: “ <i>É tudo com a professora mesmo. Eu fico só do lado da Emilly ((nome fictício da aluna). Uma vez ou outra que ajudo algum aluno que pedi.</i> ”											
Avaliação										X	
Comentários da professora: “ <i>eu participo bastante desse momento. Temos o conselho, eu levo meus materiais e falamos em conjunto. É bem legal. Tem coisas que ela observa ((professora do regular)) e eu não vi ou vice versa. É bem legal.</i> ”											

Fonte: elaboração própria.

Ficou evidente que, houve o estabelecimento de muitas ações colaborativas, ou como Honneth (2015) conceituou, evidências do trabalho articulado, pois ainda as ações ocorriam de forma solitária, ou seja, a ideia do coensino não foi efetivada pelos participantes.

Em janeiro de 2017, retornou-se às unidades escolares BF e OC para continuar com o processo do *Follow-up* das professoras do AEE. Neste primeiro encontro, foi apresentado as figuras (figura 3 e Figura 4) do esquema de trabalho vivenciado em cada unidade no ano anterior.

Os professores relataram que, com base no estudo desenvolvido, agora teriam condições de já logo no início realizar algumas ações. Como era a primeira semana de aula, foi marcado um próximo encontro para o mês de Maio, e foi informado que os professores poderiam pedir ajuda quando precisassem mesmo antes da data estipulada.

No encontro do mês de Maio, cada professor relatou as ações desenvolvidas. Foi utilizado como norteador das reflexões o Plano de Ações colaborativas (Apêndice H) que pode ser explorado como um Checklist de Ações Colaborativas, pois fora elaborado tendo como base as ações em comum de cada unidade escolar.

Este processo de autoavaliação dos participantes foi muito significativo e possibilitou, por meio dos instrumentos, refletir sobre alguns aspectos problemáticos do início (falta de clareza no papel do AEE, falta de conhecimento do currículo, distanciamento entre os profissionais, etc) e que aos poucos foram superados ou pelo menos colocados em reflexão para uma busca de soluções.

Embora tenha sido um momento que apresentou muitos desafios, pois os participantes, se sentiram inseguros principalmente quando avaliaram as próprias ações, foi necessário e trouxe a reflexão em dois aspectos: a importância da autoavaliação ocorrer durante o processo, para que se tenha tempo hábil de efetivar as possíveis soluções e, o segundo aspecto, sobre a importância do Gestor Colaborativo que pode acompanhar e sustentar todo o processo. Quando os participantes apresentavam insegurança na reflexão, o apoio do Gestor Colaborativo em lembrar as ações, pormenorizar os aspectos e sustentar a reflexão, foi bem significativo.

Nesta categoria, os resultados além dos aspectos já discutidos, evidenciam que não faz parte da cultura escolar esse processo de autoavaliação. Esta prática é uma

ferramenta importantíssima que possibilita a evolução profissional, já que direciona o olhar para as potencialidades, as dificuldades e quais os objetivos claros de superação. É um exercício que os Gestores Colaborativos devem auxiliar os professores para que aconteça de forma constante no desenvolvimento do trabalho.

✓ Sustentabilidade das Ações

A figura 6 que trouxe as Ações Colaborativas desenvolvidas no estudo, serviram de roteiro para que fosse realizada a discussão e reflexão sobre as ações das professoras já executadas no ano atual após a fase do desenvolvimento. De acordo com os relatos, pode-se verificar a execução ou generalização de muitas ações pensadas no ano anterior.

As ações foram reunidas no quadro abaixo.

Quadro 17- Ações executadas do Plano de trabalho colaborativo

Professoras	Ações executadas
<p>Unidade Escolar BF</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definiu a filosofia de trabalho deixando claro para a escola que atua numa perspectiva colaborativa; ✓ Compartilhou as funções do AEE na reunião de Planejamento e deixou o folheto na sala dos professores, bem como entregou para os responsáveis pelos alunos atendidos; ✓ Iniciou o PMC para os alunos atendidos realizando a Entrevista e conversa com a professora do ensino regular. Ainda está avaliando os alunos; ✓ Estabeleceu rede colaborativa entrando em contato com os demais profissionais que atendem os alunos e com as escolas anteriores; ✓ Tem realizado registros de todas ações desenvolvidas;

<p>Unidade Escolar OC</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definiu a filosofia de trabalho em diálogo com a direção colocando-se como praticante do trabalho colaborativo, já definindo possíveis encontros para planejamento com os professores; ✓ Compartilhou as funções do AEE para com todo o grupo docente em um encontro no HEC (Hora de estudo coletivo). Sensibilizou, explicou sobre o AEE e sua filosofia de trabalho; ✓ Está se apropriando da filosofia e variáveis do trabalho por meio da leitura do PPP e participação no Planejamento. Tem pedido para ver os semanários dos professores; ✓ Está avaliando os alunos tendo como base os parâmetros para o ano escolar. Realizou Entrevista com as famílias e para os alunos do contra turno também já fez contato com a professora; ✓ Iniciou o PMC para os alunos que não tem a deficiência e para os alunos com deficiência preencheu o RACEF. Tudo em conjunto com os professores. Foi compartilhado a cópia destes materiais para a coordenação e demais profissionais que atendem o aluno; ✓ Estabeleceu rede colaborativa enviando a cópia dos PMC e RACEF. Criou grupo no WhatsApp para socializar ações. Elaborou o caderno de comunicação; ✓ Tem realizado registros de todas ações desenvolvidas;
---	---

Fonte: elaboração própria.

Ao final da apresentação, foi solicitado que cada participante deixasse registrado por escrito, a opinião sobre a pesquisa realizada e o Plano de trabalho das Ações colaborativas.

Destes registros, analisaram-se os aspectos positivos e negativos do trabalho e consolidou-se em dois quadros:

Quadro 18- Aspectos positivos dos trechos das avaliações dos participantes

Participantes da reunião	Trechos da avaliação
Professora do AEE- unidade BF	<i> /.../ Hoje eu me sinto mais segura para o trabalho. Faço de tudo para estar mais próxima dos professores. /.../ Logo no início fiz a reunião para falarmos sobre o plano de trabalho para este ano. /.../ com esse Plano eu acredito sim que é mais fácil saber o que temos que fazer. /.../ se for algo adotado por todo o sistema do AEE a gente pode até socializar como cada professor está executando essas ações.</i>
Professora do AEE- unidade OC	<i> O Plano de ações veio ao encontro das ações que tivemos o ano passado. /.../ Eu acredito e vivenciei essas ações. /.../ sei que n]ao é fácil executar cada uma mas precisamos começar e com o Plano sabemos de onde começar. /.../ percebi que o meu trabalho está sendo muito mais valorizado. /.../ Tenho mais liberdade para sugerir, elaborar e trocar ideias com os professores. /.../ vejo que o maior beneficiado é o próprio aluno. /.../ cresci muito profissionalmente. /.../ Já sentei com a direção para definirmos o trabalho e também já fiz um HEC para todos os professores falando sobre meu trabalho</i>
Professora do AEE- unidade AC	<i> /.../ quando eu ouvi sobre o trabalho colaborativo eu fiquei com medo de como fazer porque envolve muitas habilidades da parte do professor do AEE. /.../ sempre me senti insegura para fazer esse colaborativo. /.../ o Plano é bem objetivo e podemos estar utilizando ele como um checklist ao longo do ano. /.../ Eu consegui levar essas ideias para a outra escola que estou /.../ Pra mim foi ótimo participar do Projeto. [...] Hoje eu tenho um outro olhar do AEE</i>
Professora do Ensino Regular - unidade OC	<i> A participação no Projeto fez com que eu me aproximasse mais da professora do AEE /.../ eu percebi que não estou sozinha. /.../ os avanços do aluno foram visíveis. /.../ se o professor do AEE seguir este Plano eu acredito que seu trabalho será muito mais valorizado e terá um caminho mais seguro.</i>
Professora do Ensino Regular - unidade AC	<i> /.../ Nunca tinha participado de pesquisa que nos ajudassem tanto /.../ este apoio não pode parar porque cada ano recebemos alunos novos /.../ Eu senti até a família mais próxima e segura. /.../ precisa se pensar em um plano deste para o professor do regular que tem um aluno com deficiência pois ele facilita e dá muito mais segurança para nossas ações.</i>
Equipe Gestora - unidade BF	<i> Eu gostei muito do projeto e percebi grandes mudanças na professora do AEE, no aluno e nas professoras da sala /.../ hoje temos o AEE como nosso parceiro. /.../ vou colaborar e acompanhar para que o professor do AEE da minha escola realize as ações do Plano pois ajuda para que ele não se perca no caminho.</i>

<p>Equipe Gestora - unidade OC</p>	<p><i>Desde o início procuramos apoiar este trabalho porque também acreditamos nesta perspectiva. /.../ nosso professores cresceram muito com o trabalho do AEE /.../ modifica-se a maneira de olhar até para os alunos que não tem a deficiência. /.../ fiquei encantada com a objetividade do Plano e queria montar um desse para os professores do regular. /.../ nossa Educação carece do como fazer pois acham que cada um tem que fazer o que é melhor de acordo com sua realidade mas isso faz com que muitos professores fiquem perdidos. /.../ Parabéns.</i></p>
<p>Equipe Gestora - unidade AC</p>	<p><i>/.../ Pode-se perceber uma mudança muito positiva principalmente da professora de Educação Física que aceitou a ajuda e desta forma mudou sua prática com outros alunos também /.../ a família ficou bem mais segura em relação ao trabalho [...] percebi maior proximidade entre professora do AEE e do regular /.../ os demais professores começaram a querer este trabalho também. /.../ adorei o Plano e gostaria muito de compartilhar com os demais professores para que tenham um exemplo da seriedade de um trabalho. /.../ o que mais gostei é que foi algo construído a partir das demandas reais. A gente sabe que toda teoria vem da prática mas nós muitas vezes não conhecemos a prática e desta vez eu vivi a prática.</i></p>

Fonte: elaboração própria.

Quadro 19- Aspectos negativos dos trechos das avaliações dos participantes

Participantes da reunião	Trechos da avaliação
Professora do AEE- unidade BF	<i>/.../ com a professora do contra turno a comunicação foi mais difícil /.../ não ter um momento e local específico para falarmos sobre as ações para o aluno</i>
Professora do AEE- unidade OC	<i>/.../ uma pena o aluno ter saído pois teríamos a oportunidade de fazer mais coisas /.../ o professor do AEE precisaria ficar o dia todo na escola, a carga horária é pouca e assim faríamos mais ainda. /.../ nosso desafio será olhar para todos os professores e não só o professor do regular mas também o de Educação Física, Inglês e Artes.</i>
Professora do AEE- unidade AC	<i>/.../ os professores entenderem que estar com o professor do regular ou outro profissional discutindo sobre o aluno, irá também colaborar com sua prática /.../ a escola valoriza muito o atendimento na sala e impede a ampliação de outras ações.</i>
Professora do Ensino Regular - unidade OC	Não apontou nada
Professora do Ensino Regular - unidade AC	<i>/.../ as vezes a dificuldade para encontrar alguém para ficar na sala enquanto ela participava dos encontros /.../ direção poderia ter se envolvido mais</i>
Equipe Gestora- unidade BF	Não apontou nada
Equipe Gestora - unidade OC	<i>/.../ a saída do aluno para outra escola /.../ as resistências e falas do professor de Educação Física</i>
Equipe Gestora - unidade AC	Não apontou nada

Fonte: elaboração própria.

Os resultados desta fase evidenciam muito mais pontos positivos do que negativos. Os professores do AEE relataram a generalização de muitas ações e demonstraram fortes indícios da cultura colaborativa nas diferentes atuações. Embora os desafios ainda se façam intensos nota-se um maior empoderamento por parte destes professores que baseando-se nas ações do estudo conseguiram ampliar para outras realidades as ações favorecedoras.

6- CONCLUSÃO

Desenvolver a pesquisa colaborativa em ambiente escolar proporcionou a vivência de inúmeras situações que contribuíram significativamente para o crescimento profissional e pessoal desta pesquisadora. Um dos maiores desafios enfrentados neste processo foi o de selecionar e direcionar de forma efetiva os dados coletados na pesquisa, tendo tais ações, seleção e direcionamento, contribuído para responder aos questionamentos e hipóteses do início do presente estudo.

Neste sentido, os resultados coletados, em cada fase, foram divididos em categorias de análises. Na fase um do estudo, *Elaboração do Plano de Ações colaborativas*, os resultados foram organizados e analisados a partir de três categorias: organização do AEE; indícios do trabalho colaborativo; e aspectos para serem dialogados com a gestão.

Com relação a primeira categoria, organização do AEE, observou-se que tanto os professores do AEE quanto a Equipe Gestora das escolas sabiam da existência dos documentos oficiais e orientadores do referido serviço, no entanto, não realizavam a leitura destes documentos, ficando sempre na dependência das informações repassadas pela Equipe da Secretaria Municipal da Educação- SME. Com base nas orientações recebidas nas reuniões de HEE, o professor do AEE organizava os horários sem muitos critérios claros e desenvolvia os atendimentos nas escolas de forma solitária. A Equipe Gestora encaminhava um grande número de alunos para os atendimentos, os quais não eram, em sua maioria, alunos PAEE, sob a justificativa de que citados alunos estavam com grandes dificuldades escolares. Imperava a idéia do AEE ser, prioritariamente, desenvolvido em SRM, evidenciando a pouca ou nenhuma utilização dos espaços externos ou complementares (educação física, informática, biblioteca). Os horários de apoio em sala de aula regular, indícios da ideia do coensino, só surgiram após a orientação da Equipe da SME e, mesmo assim, eram poucos os momentos deste apoio, em virtude do grande número de alunos atendidos.

Portanto, no aspecto da organização do AEE, não eram seguidos os documentos orientadores, assim como inexistiam critérios da Equipe Gestora atinentes a forma de organização no interior das escolas, acabando por cada unidade escolar adotar a organização que entendia ser cabível. As orientações eram passadas de forma coletiva

pela equipe da SME, mas cada professor do AEE realizava, solitariamente, as adequações e organizações necessárias. No tocante a organização do AEE e as atribuições do professor do mencionado serviço, apesar dos documentos orientadores tratarem a respeito, constatou-se ser este um aspecto de grande fragilidade, necessitando ser melhor articulado na rede municipal.

Quanto a segunda categoria, indícios do trabalho colaborativo, os resultados foram divididos em quatro subcategorias: expertise do professor do AEE - revelou pouco domínio dos objetivos permeados no currículo comum, desconhecimento das características dos alunos e de materiais específicos que colaborassem no apoio, além de falhas nas habilidades comunicacionais e interpessoais; ações de corpo coletivo - embora os professores compartilhassem o mesmo turno de trabalho, ficou evidente a falta de articulação das ações entre os envolvidos, evidenciando um processo solitário de planejamento e avaliação; ações operacionais - revelaram as dificuldades na efetivação das funções de complementação e/ou suplementação do AEE em relação ao ensino regular, visto que o professor do AEE ainda não tinha uma ação coordenada e cooperativa com os professor da sala de aula comum; e suporte administrativo - as Equipes Gestoras das escolas estudadas apresentaram muita simpatia pelos professores do AEE, externalizando o reconhecimento da importante figura de tais profissionais para o trabalho das escolas, contudo, ficou latente a desarticulação organizacional e filosófica para com este serviço, ou seja, não havia nenhuma participação efetiva dos gestores no momento de definir a real demanda, os horários, os tipos de apoio e outras ações pertinentes a organização, bem como não tinha a clareza da função de complementação e/ou suplementação atribuída ao AEE, confundindo, em muitos momentos, com as ações de um professor de reforço ou até mesmo de um cuidador ou pajem.

Na terceira categoria, buscou-se analisar os aspectos importantes para o diálogo com a Gestão da escola, no sentido de partilhar as expectativas, mas, principalmente, firmar as ações colaborativas que seriam necessárias. Os aspectos dialogados foram: organização do AEE na unidade escolar; o tempo compartilhado; as expectativas da proposta de trabalho; o apoio administrativo da escola; e as redes de apoio da comunidade escolar. Pelo fato de não existir uma cultura investigativa e colaborativa instalada nas escolas participantes, tais pontos dialogados serviram para propor novas

formas de organização do serviço, evidenciar a importância dos momentos de planejamento coletivo e firmar a necessidade do apoio administrativo e de outros serviços para se atender de forma mais efetiva às necessidades dos alunos PAEE.

Diane disso, os dados da fase um, *Elaboração do Plano de Ações-colaborativas*, salientaram que as escolas estudadas não possuíam em seu cotidiano uma cultura investigativa e colaborativa, não havendo a preocupação em aprimorar ou implementar um novo cenário, sendo que citada necessidade de mudança partiu apenas do professor do AEE, o qual, incomodado com a situação, prontificou-se em participar da pesquisa.

Por conta do exposto, grandes seriam os desafios da próxima fase e, conseqüentemente, exigiria dos envolvidos muitos esforços para superar cada um destes aspectos acima apontados. A partir desse momento, a hipótese do Gestor Colaborativo passou a ganhar força, assumindo o papel de agente incentivador, provocador e mediador das situações de ação-reflexão-ação. Os dados obtidos na fase um do presente estudo, direcionaram as ações da fase dois, possibilitando a previsão de alguns conflitos e já direcionando para as possíveis soluções.

Na fase dois, *Desenvolvimento do Estudo*, os resultados foram analisados a partir de oito categorias: papel do Gestor da Escola; definição da filosofia de trabalho; compartilhamento das ações do AEE; apropriação das variáveis do trabalho (filosofia escolar, currículo, contexto social, os agentes e suas funções); domínio das acomodações necessária; construção, socialização e avaliação do Plano de Metas Compartilhadas; estabelecimento de redes colaborativas; e instrumentalização de registros. Mencionadas categorias reuniram as ações comumente realizadas nas escolas participantes e que, portanto, poderiam ser sugestivas ao professor do AEE como roteiro de ações para o trabalho colaborativo. Vale destacar que nesta fase, o papel do Gestor Colaborativo foi essencial para a sustentabilidade das ações colaborativas, visto que as Equipes Gestoras das escolas não tiveram participação ativa no estudo.

Durante esta segunda fase, observou-se que o professor do AEE, em muitos momentos, conseguia visualizar a problemática do cotidiano, no entanto, apresentava falta de experiência ou, de acordo com a literatura, falta de expertise suficiente para buscar possíveis soluções. Tal situação foi gradualmente modificada a medida em que o Gestor Colaborativo direcionava as reflexões, construindo juntos os possíveis caminhos alternativos para resolução das problemáticas cotidianas. Destaca-se que houve a

construção e/ou modificação de instrumentos e procedimentos para viabilizar as ações, sempre mediadas pelo Gestor Colaborativo.

Os resultados obtidos na fase três, *Análise do plano de trabalho colaborativo com apoio do Gestor*, foram separados em duas categorias: auto avaliação do trabalho colaborativo - revelou-se um momento muito significativo, pois, evidenciou as fragilidades e as superações obtidas durante todo o estudo. Trouxe a reflexão de que esta não é uma prática dos professores e, portanto, após vivenciada no estudo, concluiu-se que deveria ser feita com maior frequência no trabalho escolar, já que propicia uma evolução profissional; sustentabilidade das ações - percebeu-se que todos os participantes apontaram muitos aspectos positivos do estudo e que os professores do AEE conseguiram generalizar as ações para outras escolas em que atuavam. Houve um aumento da expertise, melhor definição do trabalho do AEE e mais ações da cultura investigativa e colaborativa que foi instalada nas escolas participantes do estudo.

Embora a pesquisa tenha finalizado no ano de 2016, pelo fato desta pesquisadora ter exercido a função de Supervisora do AEE na rede municipal até abril de 2018, houve a possibilidade de acompanhamento das ações desenvolvidas pelos três professores participantes do estudo. No ano de 2017, referidos professores compartilharam, por diversas vezes, relatos da experiência vivida, inclusive, passando a orientar outros professores. Nas visitas de acompanhamento do trabalho percebeu-se que as ações do Plano Colaborativo estavam sendo executadas, bem como processos de reorganização dos serviços. A proposta de Trabalho Colaborativo passou a integrar o Projeto Político Pedagógico do AEE e, como próximo passo, surgiu a previsão da criação de um Centro de Atendimento do AEE com parceria dos profissionais da saúde, além da transformação do AEE das escolas em coensino. Porém, esta Gestora Colaborativa solicitou o desligamento da função de supervisora e a gestão seguinte não deu prosseguimento nas ações.

Em decorrência de todos os dados apresentados é que este estudo sugere o Gestor Colaborativo como uma figura que possa garantir a sustentabilidade da cultura investigativa e colaborativa nas escolas e, principalmente, em nível de Secretaria da Educação. Contudo, o mencionado Gestor Colaborativo necessita possuir vasto conhecimento e experiência dessa perspectiva de trabalho, o que permitirá, dentre outras coisas, lutar politicamente pela efetivação, ampliação e garantia das bases colaborativas.

É notório que a efetivação de uma Educação Inclusiva traz a necessidade de mudanças para a Educação como um todo. Para os profissionais da Educação Especial fica o desafio de romper com o modelo clínico e construir uma atuação mais colaborativa que envolva, além do aluno, todos os agentes do processo de aprendizagem. Já para os professores e Gestores do Ensino regular, fica a necessidade da assunção de uma nova postura de superação das práticas solitárias, abandonando uma posição tradicionalmente individual para uma atuação coletiva que envolva o compartilhamento de metas, decisões, instruções, corresponsabilidade, avaliação em conjunto, enfim, alteração do pensamento de “meu aluno” para “nosso aluno”. Cabe esclarecer que nenhum profissional conseguirá percorrer este caminho sozinho. Mesmo com todos os saberes e competências necessárias, a prática baseada na ação-reflexão-ação só poderá efetivar-se mediante a vontade e ação política em garantir as condições adequadas para formação inicial e continuada de qualidade aos profissionais, os espaços para a construção da cultura colaborativa, o tempo de planejamento coletivo, bem como a infraestrutura, os recursos e serviços apropriados para as práticas pedagógicas transformadoras e criativas (CAPELINNI; MENDES, 2008).

As conclusões do estudo em questão não têm como objetivo apresentar práticas rotuladas, “receitas prontas”, mas visa possibilitar a oportunidade de reflexão a respeito das alternativas para a efetivação da cultura colaborativa e investigativa para, desse modo, subsidiar as ações dos Gestores das Secretarias responsáveis pelo AEE. Sendo assim, necessárias são outras pesquisas que procurem comprovar a eficácia deste Plano de Ações Colaborativas com suporte do Gestor Colaborativo em realidades diferentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção por essa modalidade de pesquisa-ação colaborativa sempre esteve ligada a necessidade, enquanto pesquisadora, de contribuir com soluções para as dificuldades reveladas em um cotidiano de vivência própria. Acreditando no aprimoramento e possível inovação de práticas pedagógicas, buscou-se oportunizar a todos os participantes, diretos e indiretos, a experiência das culturas investigativa e colaborativa, que pudessem ser incorporadas nas políticas públicas do Município, principalmente na prática cotidiana dos professores do AEE da rede municipal de Marília. Nesta conjuntura, todas as fases vivenciadas no presente estudo, aliada com seus respectivos resultados, contribuíram e podem contribuir ainda mais para direcionar, de forma mais efetiva, as ações deste tão importante serviço que é o AEE.

As hipóteses levantadas no início do estudo foram confirmadas como essenciais. É fundamental que se tenha no cotidiano escolar as vivências das culturas investigativas e colaborativas, pois estas, sem dúvida nenhuma, contribuem significativamente para a qualidade do serviço educacional. O trabalho do Gestor Colaborativo direciona e aumenta a probabilidade da efetivação destas culturas. A mediação deste profissional na organização e efetivação do serviço, provoca o empoderamento do professor do AEE e, principalmente, fortalece o processo cíclico de ação-reflexão-ação, o que acabará por proporcionar melhoria do serviço de Educação Especial.

No entanto, existem dois pontos que merecem uma significativa reflexão. O primeiro diz respeito à formação e experiência que o Gestor Colaborativo deve possuir. Este importante personagem não poderá ser mais um cargo ocupado por indicação política. É preciso que seja exercido por um profissional do ramo, ou seja, com formação em Educação Especial, dotado de vasto conhecimento na área, além de já ter passado pelo “*chão*” da escola e vivenciado na pele os desafios para a efetivação do AEE. O segundo ponto é a disponibilidade interna das pessoas em transformar o contexto atual. Ponto delicado, pois nem sempre fica explícito o quanto os profissionais envolvidos realmente desejam buscar novos desafios, saindo da situação cômoda em que se encontram, evoluindo, desse modo, seus aspectos pessoais e profissionais.

A pesquisa-ação provoca no professor o anseio por transformações, a proatividade para a resolução dos conflitos e superação dos obstáculos cotidianos. Citadas provocações proporcionam um crescimento profissional, individual e coletivo,

fazendo com que ocorra um maior envolvimento, um empoderamento do referido profissional e a efetivação do processo ação-reflexão-ação. Por outro lado, infelizmente, percebe-se que nem sempre os profissionais participantes estão dispostos a renunciarem as práticas enraizadas na homogeneização e assumirem o controle das próprias escolhas.

A proposta em realizar uma pesquisa colaborativa, despertou a ingênua crença de que a escola abriria as portas para a atuação e que o cronograma de encontros, bem como as propostas de ação, seriam harmoniosamente cumpridos. Porém, durante o desenvolvimento da pesquisa, os fatos não foram tão harmoniosos assim. Por ser uma pesquisa colaborativa, as ações tomaram rumos e direcionamentos não previstos, os desafios surgiram de forma tão intensa que em alguns momentos houve o questionamento se realmente seria exequível o plano para as ações colaborativas.

Embora não tenha sido objeto direto de estudo, vivenciou-se, em muitos momentos, atitudes sutis de recusa à presente proposta, por meio de alegações de falta de tempo para os encontros, de falta de local adequado para as reuniões, de demora na aplicabilidade das estratégias sugeridas, de falta de envolvimento da Equipe Gestora e de ausência de professores e Gestores no momento da divulgação externa dos dados coletados no estudo.

A palavra “tempo” e “espaço” andaram de mãos dadas com a expressão “falta de”, criando uma sentença afirmativa que permeou e dificultou as ações colaborativas deste trabalho, o que também colocou em cheque a própria característica de flexibilidade e disponibilidade em correr riscos desta pesquisadora.

Contrária a ideia de dificuldades, o desenvolvimento da pesquisa colaborativa buscou encarar tais aspectos como oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento dos conceitos pertinentes ao trabalho colaborativo, firmando o propósito de que, na atuação com base nessa filosofia, é preciso identificar criteriosamente os fatores que dificultam a efetivação deste trabalho e construir um conhecimento de estratégias para superá-los, favorecendo, então, um sistema educacional mais inclusivo.

Observou-se que o desenvolvimento da pesquisa-ação, na perspectiva colaborativa, perpassa pelos ideais educacionais da Unidade Escolar, que nem sempre vão ao encontro das proposições colaborativas. Portanto, se há a crença nesta perspectiva, necessária e urgente é a modificação das práticas educacionais, a partir da graduação, momento que por muitas vezes favorece a dicotomia entre teoria e prática.

Apenas pesquisas colaborativas não são suficientes para mudar essa prática do professor.

Sugere-se que, desde sua primeira formação, o professor tenha contato com diferentes metodologias, exercendo-as no cotidiano escolar de forma colaborativa, sempre mediado por um indivíduo mais experiente, e aprofundando as discussões nas aulas da graduação. O processo de ação-reflexão-ação deve ser um exercício aprendido desde o primeiro ano e aprimorado ao longo de todo processo educacional.

Pensar nas ações colaborativas desde a graduação, aponta para a perspectiva de que, com o passar do tempo, o número de pessoas apropriadas dessa abordagem será maior que o de pessoas para o trabalho solitário. Enquanto isso não acontece, preciso é fortalecer e ampliar as pesquisas colaborativas, desbravando terrenos áridos, plantando as sementes e regando-as com nossa prática.

A elaboração deste Plano de ações exigiu um mergulho neste universo colaborativo, apropriando-se não apenas dos conceitos teóricos, mas os questionando acerca da transposição na prática. Ideias surgiram, cresceram, morreram e outras tantas conseguiram se manterem vivas. Todas as ações desenvolvidas tiveram como base os fatores para o coensino, os componentes e estágios desta proposta, os pontos de diálogos para com a escola e, por fim, os saberes necessários aos docentes. Tudo isso, vinculado e transposto para a realidade diversa que cada uma das três escolas apresentaram durante todo o estudo. Um trabalho árduo, coletivo e muito enriquecedor. (Argueles, Hughes e Schumm, 2000; Vaughn, Schumm e Argueles, 1997; Friend e Hurley-Chamberlain, 2007; Keefe, Moore e Duff, 2004).

Na fase inicial de elaboração, a aplicação do questionário (Apêndice A) corroborou de forma significativa para aferir os indícios do trabalho colaborativo e na seleção dos participantes, mas principalmente para identificar as possíveis dificuldades na execução da proposta de trabalho.

Os estudos realizados por Milanesi (2012), Regiani (2011) e Pelosi e Souza (2012) já apontavam para alguns problemas enfrentados pelos professores do AEE no desenvolvimento do trabalho. Destaca-se: falta de clareza na definição dos objetivos de trabalho do AEE, ausência do planejamento sistematizado, disparidade de critérios para organização dos atendimentos, lentidão na chegada e instalação dos materiais enviados pelo MEC, baixa frequência dos alunos em contra-turno, contato descontínuo ou

ausente com o professor da turma do ensino regular do aluno atendido, falta de tempo para estudo e preparo das atividades e necessidade de formação e, por último, falta de orientações para o atendimento das diferentes necessidades especiais dos alunos. Aspectos problemáticos que também apareceram no trabalho com as três unidades escolares da pesquisa, variando, as vezes, a intensidade e o tempo em que surgiam.

Foi na fase do desenvolvimento que mencionados problemas eclodiram e exigiram uma busca constante de, apesar deles, executar as ações colaborativas. No contato com a realidade escolar, ou seja, no desenvolvimento da pesquisa que uma série de variáveis apareceram e que confirmaram aquilo que a literatura, por meio de outros estudos, já previa.

Talvez o que exalte este estudo aqui desenvolvido, seja o caráter de superação destes problemas, exercido incansavelmente por esta pesquisadora que também assumiu o papel de Gestora Colaborativa. O plano de ações colaborativas nasceu a partir deste contexto, como uma forma prática de efetivar o trabalho do AEE em meio a tantas dificuldades. Acredita-se que o Plano construído possa orientar o professor do AEE na efetivação das ações realmente colaborativas.

Tendo como base este Plano de Ações colaborativas, o professor do AEE poderá montar seu próprio plano, considerando a realidade escolar e as atuais demandas. Possivelmente, a realidade de algumas escolas poderão exigir todos os passos do plano, enquanto outras apenas alguns. Os passos contidos neste Plano não devem seguir necessariamente a ordem explanada na presente tese, porém, importante é que, ao longo do processo, estas ações ocorram. Embora o Plano seja apresentado em forma de quadro, há de se garantir seu caráter cíclico, no qual o movimento exigirá uma dinamicidade de todas as ações, considerando sempre a realidade escolar. O essencial é que o professor sempre busque refletir sobre sua realidade e compreenda os desafios e barreiras para a efetivação do trabalho colaborativo.

No entanto, vale destacar que o Plano não deve ser adotado pelo professor como um simples roteiro de ações a serem executadas. Há necessidade do profissional em questão “*ser e estar*” favorável às ações colaborativas e acolher como ideais educativos que dialogam e fortalecem a essência do educador. Sem esta pré disposição real, as ações serão receitas perdidas no cotidiano escolar.

Considerando todo o exposto é que se destaca a importância de outros pesquisadores executarem as fases da presente pesquisa em diferentes realidades, bem como avaliarem suas generalizações, para que tais conhecimentos sejam sempre aprimorados, contribuindo de maneira efetiva para a Educação de todos.

Referências

- Alarcão, I. & Canha, B.. Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora. 2013
- Alarcão, I. & Tavares, J. Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina. 2003.
- ALARCÃO, I. Professor-investigador: que sentido? que formação?. In: COLÓQUIO SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR, 1., 2000, Aveiro. Anais... Aveiro: Cadernos de Formação de Professores, 2000. Disponível em:<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G.F.O. Gestão em Educação Especial e formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. In VICTOR, S.L.; OLIVEIRA, I.M (Org). Educação Especial: políticas de formação de professores. Marília: ABPEE, 2016. P. 137- 158.
- ARAÚJO, C. A. G.; NUNES, L. R. O. Educação inclusiva: o ensino colaborativo como facilitador da inclusão de alunos com deficiência física na rede municipal do rio de janeiro. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2011, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2011. p. 264-274. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/proceso_inclusivo/025-2011.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: a different approach to inclusion. Principal, Reston, v.79, n.4, p.50-51, 2000.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, n. esp. p.59-76, 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Katia Regina Moreno Caiado (org). Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.
- BARBIER, René. A pesquisa-ação. Série pesquisa-ação em educação. Brasília. Líber Livro Editora, 2004
- BARBIER, R. A PESQUISA-AÇÃO. Brasília: Plano Editora. 2002.
- BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J. Cooperative teaching: rebuilding the schoolhouse for all students. Austin: TX:Pro-Ed, 1995.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: Grupo de Trabalho de Investigação (Org.). Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002. p.43-55. Disponível em:< [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)>. Acesso em: 11 set. 2016.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 10. ed. Brasília: Senado, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL/CORDE (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília – DF. 1997.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: DF, 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 12 maio 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1.

BRASIL. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília, DF, 2007. Disponível em:<http://www.afadportoalegre.org.br/left_bibliografia/livro_aee.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: DF, 2008a. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 abril de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009

BRASIL. Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF, 2010. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Decreto- lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília- 8ª edição, DF, 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF, 2013. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 29 julh. 2015.

BRAUN, P. Análise quase-experimental dos efeitos de um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BRAUN, P. Um ensaio a partir do locus teórico sobre a abordagem metodológica da pesquisa-ação: a formação do professor para ensinar a todos. Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 6. Londrina, 2009. Universidade Estadual de Londrina, ABPEEE: 2009.

BRAUN, P. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 324 f., 2012.

BRAUN, P. A pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicações e implicações em investigações sobre Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira. Metodologia de pesquisas em Educação Especial. Editora da ABPEE, São Paulo, 2013.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais: a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In Professores e Educação Especial: formação em foco. CAIADO, K. R. M.; JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R. (org). Porto Alegre: Mediação, 2011, V. 2, p. 111-130.

CABRAL, L, S, A.; POSTALLI, L, M, M.; ORLANDO R, M, GONÇALVES, A, G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. In Revista Ibero Americana de Estudos em Educação. 2014. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043>. Acesso em 04 de julho de 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES. E.G. Formação continuada de professores para a diversidade. Educação, PUC-RS, v.3, n.54,p.597-615,2004.

CAPELLINI, V. L. M. Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em:<http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=556>. Acesso em 10 maio 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O olhar de pais de alunos com deficiência mental sobre o ensino colaborativo. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. Anais... Londrina: Editora da UEL, 2007. p.1-10.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. F. 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.

COCHRAN-SMITH, M. Changing perspectives on practioner research. Learning Landscapes, Quebec: Learn, v. 4, n. 2, p. 17-23, 2011

CONTRERAS, José. La investigación en la acción. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, , p.7-19. abr. 1994

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COOK; L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective pratices. Focus on Exceptional Children, Denver, v.28, n.3, p.1-16, 1995.

COSTA, C.R. Trabalho colaborativo entre o professor de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado. Dissertação -Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/costa_cr_me.pdf. Acesso em 15 de julho 2017.

CUNHA, A, S, R.; FANTACINI, R, A, F. Desafios e possibilidades na perspectiva da educação inclusiva através do ensino colaborativo. Nucleus, v.15,n.1,abr.2018

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. Curitiba: n. 31, p. 213-230, 2008. UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>>. Acesso em: 08 agosto. 2018.

DEGASGNÉ, S. L'ê concept de recherché collaborative: l' Id e d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Reveu d s Sciences de L' ducation*, v. 2, n. 23,1997. Disponível em: < <https://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n2/031921ar.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

DEMO, P. Pesquisa e Constru o do Conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. 1994

DESROCHE, H. Entreprendre d'apprendre: d' une autobiographie raisonn e aux projets d' une recherche-action. Paris: Editions Ouvri res, 1990

DUBOST. J. L'intervention psycho-sociologique [A interven o psicossociologica]. Paris : PUF, 1987

ELLIOTT, J. La investigación-acción em educación. Madri:Morata, 1990.

ESTEBAN, M. P.S. Pesquisa qualitativa em Educa o: fundamentos e tradi es. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAVARO, V. R. A importância do registro na documenta o escolar durante o percurso acadêmico do (a) aluno (a). Material Didático – Caderno Pedagógico apresentado   Secretaria Estadual de Educa o, como requisito parcial   obten o do título de Professora PDE, sob responsabilidade da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. 2014.

FELDMAN, D. Ajudar e ensinar-rela es entre didática e ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FIORINI, M. L. S. Formação continuada do professor de Educação Física em Tecnologia Assistiva visando a inclusão. 2015. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: < http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/fiorini_mls_do_mar.pdf>. Acesso em: 17 julh 2015.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira;Marin Editores, 2009.

FRANCO, M. A. S. A. Pedagogia como ciência da educação. Campinas: Cortez editores, 2008a. 2ª edição revista e ampliada. FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, Verbena. Action Research: Possibilities and Constrains in Teacher education. In: European Conference on Educational Research, 2004, Creta. British Education Conference Programmes. Creta: ECER CRETE .v. 04. p. 01-02. 2004

FRANCO, M. A. S.; LISITA, Verbena. Investigación-Acción: limites e posibilidades en la formación docente. In: Association Mondiale des sciences de l'éducation, 2004, Santiago. Educadores para una nueva cultura: recuento de comunicaciones. Santiago: Facultad de Educación - PUC. v. 01. p. 103-104. Chile, 2004a.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, V.31, n3, p 483-502, 2005.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, Verbena. Action Research:limits and possibilities in teacher education. British Education Index(BEI), Brotherton Library -University, p. 01-15, 2005a.

FRANCO, M. A. S. A articulação entre pesquisa e formação: pressupostos metodológicos de um grupo de formação e pesquisa. In: Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais, 2005, Aveiro. Portugal. Congresso Internacional: Educação e Trabalho. Aveiro: Universidade de Aveiro,2005b.

FRANCO, M. A. S. A Pedagogia da pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol.31, fascículo 3.. p. 483-502. dez.2005c.São Paulo 2005.c

FRANCO, M. A. S. A. Apresentação da sessão Em foco: A pesquisa-ação e a prática docente. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol .31, fascículo 3. p. 439-443. dez. 2005.São Paulo 2005d.

FRANCO, M. A. S. A. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Educativa, Goiânia, Revista do Departamento de Educação da UCG, v.8, n.1, p.125-138, jan./jul. 2005e.

FRANCO, M. A. S. A (org.) Pesquisa em educação. Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006a.

FRANCO, M. A. S. A. Saberes Pedagógicos e Prática docente. Livro de Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. Vol.1.p.27-50, edições Bagaço. Recife, 2006b

FRANCO, M. A. S. A. Observatório da Prática Docente: um espaço para compreensão/transformação da prática docente. Projeto de pesquisa e Relatório de Pesquisa Capes/CNPQ.São Paulo. 2007 e 2010.

FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S. A.; NOVAES, M. B.; PONTES, R. A. F. Facing resignation and silence: a transforming action- research experience in Brazil. International Journal of Action Research (IJAR). Germany, v. 5, Issue 2, 2009.

FRANCO, M. A. S. A. Pedagogia e Prática Docente. Relatório de pós-doutoramento. Universidade Federal de Sergipe. Supervisão de Bernard Charlot. 2011.

FRANCO, M. A. S. A Pedagogia como ciência da Educação: entre práxis e epistemologia. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

FRANCO, M.A.S. Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica. Inn XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas. 2016

FRANÇA, M G. As complexas tramas da Inclusão Escolar: o trabalho do professor Especial. Jundiaí: Paco Editorial, 2016

FREIRE.P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. Journal of Education and Psychological Consultation, n. 1, p. 69-86, 1990. Disponível em: < http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532768xjepc0101_4>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.. Is co-teaching effective? CEB Today. Arlington. Jan. 2007.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. Teaching Exceptional Children, v.33, n.4, p.40-47, 2001.

GATTI, B.A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília, DF: Líder livros editora, 2005.

GONDIM, S. M.G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Revista Paidéi. Cadernos de Psicologia e Educação. V. 12, n.24, p 149-161, 2002.

HONNEF, C. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação espacial e o ensino comum. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC. Florianópolis. 2015. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2018.

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, n 2, p. 26-38. Jan./jun. 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de Melo (Org.). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

KEEFE, E.B, MOORE, V.; DUFF, F. The four “known” of collaborative teaching. Teaching Exceptional Children, Arlington, p. 36-42, 2004.

LAVOIE, L., MARQUIS, D., LAURIN, P. La recherché-action: théorie et pratique. Manuel d`autoformation. Québec. Presses de l`Université du Québec. 1996

LEHER, A. E. The administrative role in collaborative teaching. NASSP Bulletin, v. 83, n 611, 1999, p. 105-111.

LÉVY, A. La reherche-action: UNE AUTRE VOIE POUR LES SCIENCES HUMANIES. Du discours à l`action. Les sciences sociales interrogent sur ells-mêmes [A pesquisa-ação: um outro rumo para as Ciências Humanas. Do discurso à ação. As ciencias sociais examinam a si próprias]. S/dir. J-P. Boutinet, L Harmattan, 1985. P. 50-68.

LIMA, R.F. Registrar para que? Para quem?. Inn III Colóquio de Práticas Letradas. UFSCAR. São Carlos. 2016

LEWIN, K. Teoria do campo em Ciência Social. São Paulo, Pioneira, 1965.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LÜDKE, Menga. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. Revista Psicopedagogia. 2010, v.27, n.8, p.1-8. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a04.pdf> >. Acesso em: 11 set. 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C (Org.). A formação do professor como um profissional crítico. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MANZINI, E. J. Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam. Marília, ABPEE/FAPESP, 2007.

MANZINI, E. J. Roteiro de observação de sala de aula. Material elaborado para as professoras do Atendimento Educacional Especializado, como parte integrante da pesquisa do NEESP. Marília. 2010.

MANZINI, E. J. Considerações sobre elaboração de roteiros para grupo focal. In: Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial. São Carlos : abpee/Marquezine & Manzini editora, 2014. p.127-140.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação – recursos adaptados II. Brasília, DF: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Revista de Ciências Humanas. Frederico Westphalen. v.14, n.23, p.87-103, 2013. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>. Acesso em: 30 julh. 2015.

MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G.N.L. Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas. Natal- RN, EDUFRN, 2008.

MAUERBERG-deCASTRO, E. Atividade física adaptada. 2. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

MENDES, E. G. Construindo um lócus de pesquisa sobre inclusão escolar. In: Temas em educação especial: avanços recentes. 1.ed. São Carlos:EDUFSCar, 2004, v.1, p.221-230.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. Projeto S.O.S inclusão: consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. Relatório Final. (MEC/SESu Processo 269/03/PROEX/UFSCar). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em:<

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000099&pid=S0104-4060201100030000600012&lng=pt>. Acesso em: 16 abr. 2015.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão. In: MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006.

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

MENDES, E. G.; TOYODA, C.Y, Projeto S.O.S inclusão: consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (Org.). Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 87-118.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. (Org.). Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: EdUFRN, 2008. p.19-52.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. Curitiba, n.41, p.81-93, 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em 11 set. 2016.

MENDES, E.G.; CIA, F. (Org.). Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional. São Carlos, Marquezini &Manzini, ABPEE, 2014.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial

MILANESI, J. B. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista. 2012. Dissertação (Mestrado em educação Especial)- Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

Mizukami. M. G.N. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M. C. M. O recuo da teoria: impactos na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

MORIN, A. Pesquisa-ação integral e sistêmica, Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

MORIN, A. Recherche-action intégrale et participation cooperative. Méthodologie et études des cas. Laval. Édition Agence d'Arc. v. I. 1992

NUNES, R. O. P.N (org). Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial. São Carlos. Marquezini e Manzini. ABPEE. 2014.

NUNES, C. MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Revista Da Investigação à prática. v 5, v. 2. Disponível em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84/html>. Acesso em 04 de junho de 2017.

OLIVEIRA, P. S. ; SILVA, M. T. Educação física e educação especial: a relação de parceria entre professores que trabalham no modelo de ensino colaborativo. In: 7º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2º CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2015. Disponível em: <http://www.conpef.com.br/anteriores/2015/artigos/23.pdf>. Acesso em: 07 maio 2015.

OLIVEIRA, S.A de.; PASSOS, C.L.B. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional de um grupo de professores dos anos iniciais: olhar para a resolução de problemas. 2017 Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8077>. Acesso em 08 de agosto de 2018.

PELOSI, M. B; SOUZA, V.L.V. O funcionamento das salas de recursos multifuncionais e o perfil de seus professores. In: Mendes, E.G; ALMEIDA, M.A. (Org). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012.v.1, p.197-218.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S.G., GARRIDO, E., MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional do professor. São Paulo. 2001.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 521-539, 2005.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Pesquisa em Educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo. Edições Loyola. 2014.

PINTO, J.B. Pesquisa-ação: detalhamento de sua sequência. Recife. Sudeste/Pndud, 1989.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. (Org.). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo:Loyola, 2006

POKER, R.B.; OLIVEIRA, A.A.S.; MARTINS, S.E.E.O. Plano de desenvolvimento individual: avaliação e ação pedagógica na sala de recursos multifuncionais. Disponível em: <<https://inclusaoae.files.wordpress.com/2011/02/pdi-texto.pdf>>. Acesso em 16 fevereiro 2018.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. The challenge of implementing collaboration between general and special education. Exceptional Children, v. 56, n. 3, p.232-35, 1989. Disponível em:< <http://eric.ed.gov/?id=EJ400696>>. Acesso em 16 maio 2015.

RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/179-2011.pdf>>. Acesso em: 30 julh. 2015.

RABELO, L. C. C.; SANTOS, R. T. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2011. p.1915-1924. Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/179-2011.pdf>>. Acesso em 15 maio 2015.

REGIANI, V. Práticas de ensino nas salas de recursos das séries iniciais de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava-PR. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, 2011.

RODRIGUES, D. (2006). A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: R. Cidade (Org.). Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas.2006.

RODRIGUES, D. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, Summus, 2006.

ROPOLI, E. A. et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em:<<http://inclusaoja.com.br/2011/05/27/colecao-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

SALVADOR, B. S. A inclusão escolar nas aulas de Educação Física: dificuldades dos professores. Revista EFDeportes. Buenos Aires, v. 1, n. 202, 2015. Disponível em:<<http://www.efdeportes.com/efd202/a-inclusao-escolar-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 17 ago 2015.

SANTANA, S, S.; GOMES, R, S.; BARBOSA, J, S. O papel do gestor na elaboração e execução do projeto político pedagógico numa visão democrática. In Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 11, p. 62-73, jul-dez 2012.

SANTOS, B.S. A universidade do século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3.ed. São Paulo. Cortez, 2010.

SANTOS, M. C. et al. O olhar sobre a formação de professores da sala de recursos multifuncionais no município de Feira de Santana. In Encontro Observatório Nacional de Educação Especial. 2013. São Paulo. EONEESP. 2013

SERRAZINA, M. de L. A formação contínua de professores em matemática: o conhecimento e a supervisão em sala de aula e a sua influência na alteração das práticas. JIEEM – Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática, Lisboa, v. 2, p. 1-23, 2010.

SILVA, F. K. R. ; SANTOS, D. N. dos. ; FUMES, N. de L. F. Os professores de Educação Física Escolar e o Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Públicas. Revista da Sobama, Marília, v. 15, n. 2, p. 31-36, 2014. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/4181>>. Acesso em: 05 maio 2015.

SILVA, L. C. (Org.). Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 87-118.

SOLER, R. Educação Física Inclusiva: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA, C.F.S.et all. Uso da pesquisa-ação colaborativa: identificação e socialização das inovações de práticas pedagógicas na educação superior. Inn III Simpósio Internacional de Inovação em Educação. UEFS. Bahia, 2015. Disponível em <http://www.lantec.fe.unicamp.br/inova2015/images/trabalhos/artigos2/A7.pdf>. Acesso em 15 set 2016.

THIOLLENT, M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo. Atlas 1999.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. A Educação permanente segundo Henri Desroche. Pro-posições, v.23,n.3, p.239-243, 2012

THIOLLENT, M. Fundamentos e desafios da pesquisa-ação: contribuições na produção de conhecimentos interdisciplinares. In: TOLEDO,R.F. (Org). A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente: princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, 2013.p. 19-39

TOLEDO, R. F. (Org). A pesquisa-ação na interface da educação, saúde e ambiente: princípios, desafios e experiências interdisciplinares. São Paulo: AnnaBlume/Fapesp, 2013.p. 19-39

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

TRIPP. D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31n n. 3. 2005

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 13 de Outubro de 2015.

VAL, A. C. O trabalho colaborativo nas funções su-pervisivas do diretor de turma. 2017. Dissertação de mestrado (Área de Especialidade em Supervisão e Orientação da Prática Profissional). Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

VIANNA, H. M. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos e Pedagogia. Brasília, v.95, n.239, p.139-151, 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 15 set 2016.

VITALIANO, C.R. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. EDUEL, 2010.

Vygotsky. L. S. Fundamentos de defectologia. Obras completas, Tomo V. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WALDHELM, M. O trabalho com projetos: a construção coletiva do conhecimento. Disponível em: [ttp://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/uej/uejtxt4.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/uej/uejtxt4.htm)> Acesso em: 25 mar. 2016.

WALTHER-THOMAS, C.S; KORINEK, L. A., McLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support students success. Focus on Exceptional Children. Denver, v. 32, n. 3. 1999

WELCH, M. Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: a formative experimental approach. Remedial and Special Education, v. 21, n. 6, p. 366-376, 2000. Disponível em:< <http://eric.ed.gov/?id=EJ619694>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em [http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/Z/ZABALZA Miguel A/Diarios Aula/Liberado/Iniciais.pdf](http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/Z/ZABALZA_Miguel_A/Diarios_Aula/Liberado/Iniciais.pdf). Acesso em 21 de abril de 2016

ZANATA, E. M. Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; PAULINO, V. C. Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de coensino em um município do interior de São Paulo. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2013, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2013. p.1-12. Disponível em:<[http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Ana_Paula_Zerbato\[coaut%20Vanessa\(i\)\].pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Ana_Paula_Zerbato[coaut%20Vanessa(i)].pdf)>. Acesso em 16 abr. 2015.

ZERBATO, A.P. O papel do professor de educação especial na proposta do coensino. 2014. Dissertação (Mestrado em educação Especial)- Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

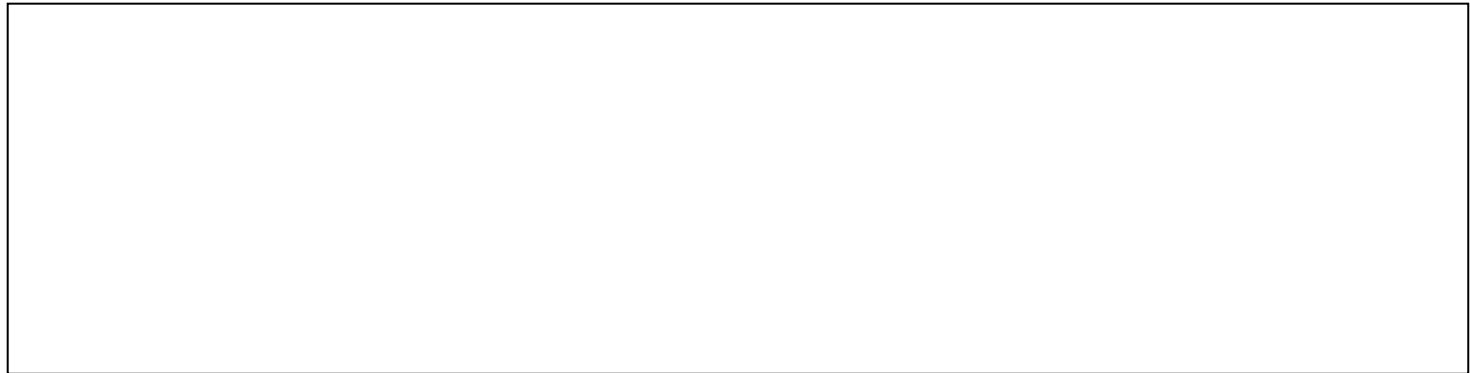
ANEXOS

Anexo A: Roteiro de Observação em sala de aula (MANZINI, 2010)

Roteiro de Observação em sala de aula

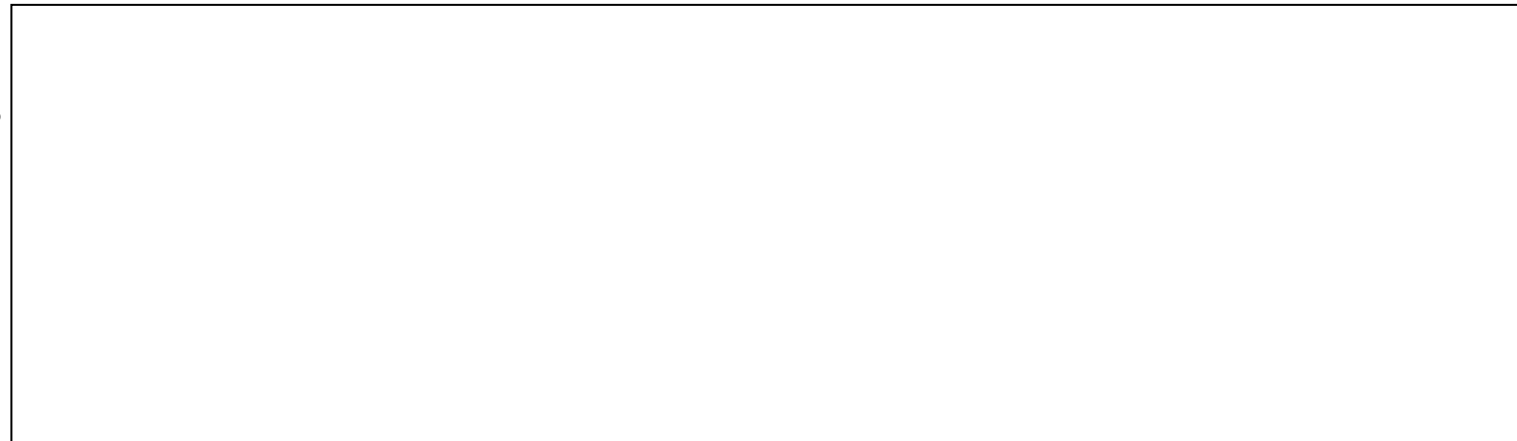
➤ **Estrutura física**

Mobiliário
Disposição das carteiras
Onde senta?
Estímulos visuais
Condições para mobilidade
Luminosidade
Disposição da carteira
Acústica
Localização da sala



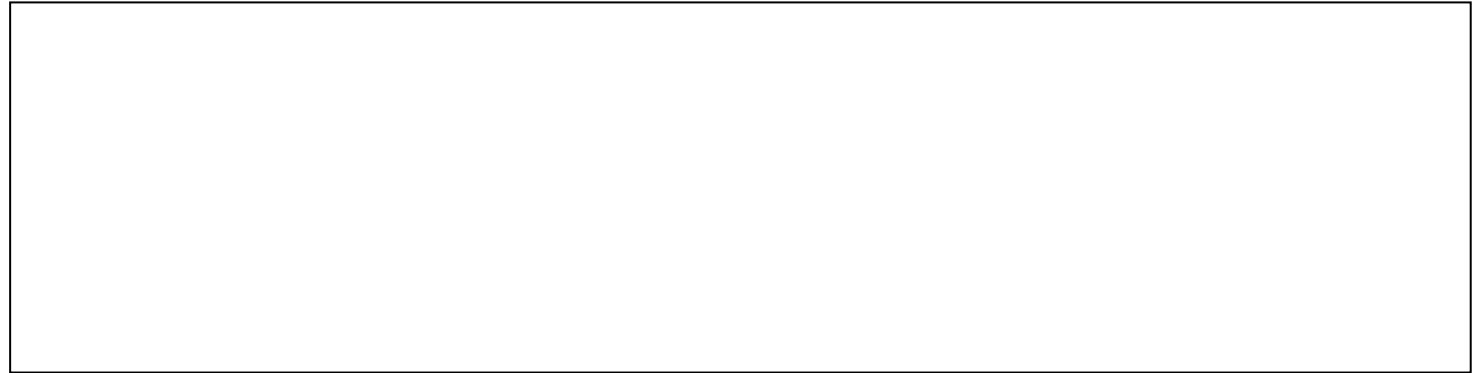
➤ **Recursos da sala**

Quais recursos têm para a matemática?
Que recursos têm para a leitura?
Jogos
Aparelho de som
TV
Vídeo
Que recurso tem para escrita?
Mapa
Globo terrestre
Computador/ Software/ Notebook
Papéis diversos/ Tesoura, régua



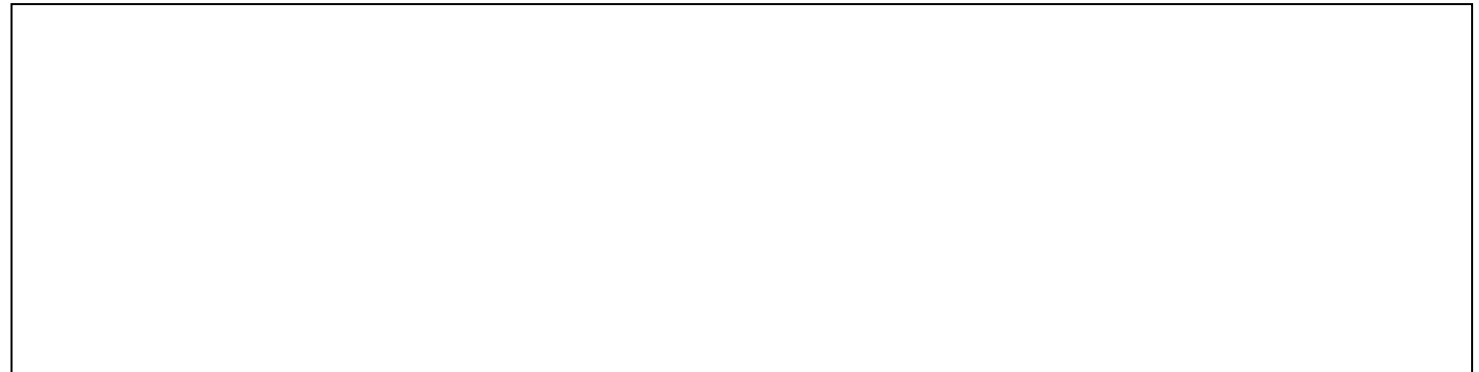
➤ **Organização da sala**

Quantidade de alunos
Atividades individuais/tempo
Atividades em grupo/tempo
Cuidador
Rotina: entrada/recreio/saída
Rotina acadêmica



➤ **Ensino/planejamento/avaliação**

Metodologia
Relação com o aluno
Uso de recursos
Como é a avaliação?
Como é o planejamento?
Comunicação com o aluno?
Tutor
Nível de cooperação/flexibilidade
Tom de voz/dicção



➤ **Alunos**

Relação com os demais alunos
Ambiente/cooperatividade
Clima (agitado/calmo)



➤ **O aluno**

Caderno
Lápis/preensão
Posicionamento
Tempo de atenção
Interesse
Motivação
Participativo
Afetivo
Comunicação



Roteiro de observação do aluno- ROA

I- Dados de identificação pessoal

Escola: _____

Nome do aluno _____

Data e local de nascimento: _____

Professor: _____

II-Comportamento	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1-Compreende as instruções dadas coletivamente			
2-Tem criatividade (idéia novas, SOLUÇÕES ORIGINAIS)			
3-É disciplinado			
4-É atento			
5- É emotivo			
6-É sensível á critica			
7- Mantém um bom relacionamento com o professor			
8- Aproxima-se : aceita aproximação			
9- Mantém bom relacionamento com os colegas			
10- Aproxima-se : aceita aproximação			
11- Participa bem em atividades do grupo			
12- É autoritário (procura impor-se como chefe)			
13- É provocador			
14- Sabe-se defender			
15- Procura chamar atenção (falando alto: movimentando-se)			

16- A criança é “ desligada”			
17- É capaz de concentrar-se em tempo suficiente para a realização de uma atividade			
18- É agitado (movimenta-se muito, mexe-se na cadeira: na fila, etc..)			
19- Manifesta reações exageradas de agressividade verbal ou física			
20- Mostra-se excessivamente retraído prejudicando sua interação social			
21- Tem noção do perigo			
22- É excessivamente medroso diante de situações novas			
23- Responde de forma negativa a qualquer solicitação (de adultos e/ou colegas)			

III- Hábitos de organização	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1-Senta corretamente			
2-Caminha corretamente			
3-Traço firme (da escrita, do desenho)			
4-É lento na execução dos trabalhos escolares			
5-A audição é aparentemente normal (ouve bem)			
6-A visão é aparentemente normal (enxerga bem)			
7-Tem memória visual			
8-Tem memória auditiva			
9- Apresenta sinais de fadiga			
10-A criança é organizada no trabalho escolar (

ex: pula linhas ou folhas de caderno, não conserva o material escolar e etc.)			
IV-Rendimento escolar			
Língua Portuguesa	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1-Conhece as vogais			
2-Domina as sílabas simples			
3-Domina as sílabas lh, nh, ch			
4-Domina sons de r, s, l, m, n, finais			
5-Domina as sílabas r, l intercalados			
6-Domina sons de x e z finais			
7-Faz leitura oral			
8-Fala errado			
9-A linguagem escrita é			
10-Escreve errado no ditado			
11-Escreve errado ao fazer cópias			

IV-Rendimento escolar			
Matemática	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1- Tem noção de quantidade			
2- Soluciona problemas simples			
3- Conhece a moeda nacional			

4- Adquiriu os conceitos básicos (cor, forma, posição, quantidade)			
5-Relaciona números e quantidade			
6- Conhece sequência lógica oral			
7- Conhece sequência lógica de escrita			
8- Como é seu raciocínio lógico matemático			
9- Reconhece valor do dinheiro e sabe utilizá-lo			
10- Resolve operações matemáticas sem material concreto			

V- Parecer do Professor

1- Destaque os aspectos positivos da criança





2- Que outras observações você faria sobre essa criança

Assinatura e Data





Anexo C: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS AJUDAS TÉCNICAS

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS AJUDAS TÉCNICAS



1 Entender a situação que envolve o estudante

-  Escutar seus desejos.
-  Identificar características físicas/psicomotoras
-  Observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar.
-  Reconhecer o contexto social.

2 Gerar ideias



-  Conversar com usuários (estudante/família/colegas).
-  Buscar soluções existentes (família/catálogo).
-  Pesquisar materiais que podem ser utilizados.
-  Pesquisar alternativas para confecção do objeto.

3 Escolher a alternativa viável


-  Considerar as necessidades a serem atendidas (questões do educador/aluno).
-  Considerar a disponibilidade de recursos materiais para a construção do objeto – materiais, processo para confecção, custos.

4 Representar a idéia



(por meio de desenhos, modelos, ilustrações.).

-  Definir materiais.
-  Definir as dimensões do objeto – formas, medidas, peso, textura, cor, etc.


5 Construir o objeto para experimentação

-  Experimentar na situação real de uso.

6 Avaliar o uso do objeto

-  Considerar se atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado.
-  Verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador.

7 Acompanhar o uso

-  Verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se há necessidade de fazer alguma adaptação no objeto.

Material adaptado para uso na pesquisa: *Elaboração de um Plano para a atuação colaborativa junto a professores do Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Regular*. Fonte: Portal de Ajudas Técnicas- MEC 2002

Anexo D: Escala *likert* de medida de colaboração

Escala *likert* de medida de colaboração

1) Comunicação interpessoal:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

2) Arranjo físico:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

3) Familiaridade com o currículo:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

4) Modificações e metas do currículo:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

5) Planejamento Instrucional:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

6) Apresentação instrucional:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

7) Gerenciamento da sala de aula:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

8) Avaliação:

Conceito de 0- 10 (0 não se adequa e 10 se adequa)										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Comente:

Anexo E: AUTO-AVALIAÇÃO "SOMOS REALMENTE CO-PROFESSORES"

AUTO-AVALIAÇÃO "SOMOS REALMENTE CO-PROFESSORES"

- ✓ *Decidimos qual a maneira de Coensino vamos usar, baseado nos benefícios para alunos e professores?*
- ✓ *Compartilhamos ideias, informações e materiais?*
- ✓ *Ensinamos diferentes grupos de estudantes ao mesmo tempo?*
- ✓ *Estamos de acordo sobre os pontos do currículo que serão abordados em uma lição?*
- ✓ *Compartilhamos a responsabilidade de decidir como ensinar?*
- ✓ *Identificamos os pontos fortes e as necessidades do estudante?*
- ✓ *Comentamos sobre o que se passa na sala de aula?*
- ✓ *Temos um processo para a resolução de desacordos que utilizamos quando confrontados com os desafios e conflitos?*

- ✓ *Comemoramos o processo, os resultados e o sucesso do Coensino?*

- ✓ *Nos divertimos uns com os outros e com os alunos, quando Co-ensinamos?*

- ✓ *Temos reuniões regulares para discutir o nosso trabalho?*

- ✓ *Usamos de forma produtiva o nosso tempo para reunião?*

- ✓ *Explicamos para os alunos e suas famílias os benefícios do Coensino?*

- ✓ *Ambos somos vistos por nossos alunos como professores?*
- ✓ *Dependemos uns dos outros para seguir com as responsabilidades?*
- ✓ *Buscamos formação adicional para melhorar o nosso ensino cooperativo?*

- ✓ *Somos mentores para outros professores que querem Coensino?*

- ✓ *Comunicamos nossas necessidades para os nossos administradores?*

APENDICES

Apêndice A: Questionário para os professores do AEE

QUESTIONÁRIO

Bom dia/Boa tarde professor

Queremos agradecer a sua disponibilidade em participar deste estudo que tem como objetivo compreender a organização e funcionamento do trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os demais professores da escola.

Neste sentido, a sua participação é de fundamental importância, pois você que atua no AEE cotidianamente e poderá fornecer informações sobre a prática. Ressalto que sua participação nesta pesquisa é voluntária e anônima. Desde já o nosso muito obrigado!

Questões

1) Quais e quantos alunos você atende? Indique o número entre parênteses.

() com deficiência intelectual

() com deficiência auditiva

() com deficiência física

() com deficiência visual

() com deficiências múltiplas

() com autismo

() com síndrome de Asperge

() com síndrome de Down

() com altas habilidades e/ou superdotação

() com dificuldades de aprendizagem

() outros _____)

—

2) Identifique, por ordem de frequência, o local onde você mais trabalha.

Locais	sempre	às vezes	nunca
Sala de Recursos Multifuncionais			
Sala de aula comum			
Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula comum			
Outros locais, quais?			

3) Como o trabalho do AEE é organizado na escola? Se necessário, assinalar mais de uma opção.

- sozinho (a)
- com o apoio do professor do ensino comum
- com apoio da coordenação do AEE
- com apoio da equipe de gestão escolar

4) Você utiliza instrumentos para avaliar o aluno? Marcar uma única opção:

() sim, são padronizados. Cite exemplos _____

() sim, são elaborados por mim. Cite exemplos _____

() sim, os padronizados e os elaborados por mim. Cite exemplos _____

() não utilizo

5) Quem participa do processo de avaliação do aluno? Se necessário, assinalar mais de uma opção.

- sozinho (a)
- com o apoio do professor do ensino comum
- com apoio da coordenação do AEE
- com apoio da equipe de gestão escolar

6) A partir de quais aspectos são definidos os objetivos para o atendimento ao aluno? Se necessário, assinalar mais de uma opção.

- da avaliação inicial
- do laudo médico
- da queixa do professor do ensino comum
- dos aspectos apontados pela família
- dos aspectos apontados pela equipe de gestão escolar
- () Outros aspectos, quais? _____

7) Quem participa do processo de definição dos objetivos para o atendimento ao aluno? Se necessário, assinalar mais de uma opção.

- faço com o apoio do professor do ensino comum
- faço com apoio da coordenação do AEE
- faço com apoio da equipe de gestão escolar
- faço sozinho (a)

8) A partir de quais aspectos são definidas as estratégias para o atendimento ao aluno? Se necessário, assinalar mais de uma opção.

- da avaliação inicial
- do laudo médico
- da queixa do professor do ensino comum
- dos aspectos apontados pela família

() dos aspectos apontados pela equipe de gestão escolar
 ()
 Outros _____)

9) Quem participa do processo de definição das estratégias para o atendimento ao aluno? Se necessário, assinalar mais de uma opção.

- () faço com o apoio do professor do ensino comum
- () faço com apoio da coordenação do AEE
- () faço com apoio da equipe de gestão escolar
- () faço sozinho (a)

10) Existem momentos de diálogos entre você e o professor do ensino comum?

- () nunca
- () esporadicamente
- () semanalmente
- () quinzenalmente
- () mensalmente

11) Indique, por ordem de frequência, qual é o local onde ocorrem esses diálogos?

Local	sempre	às vezes	nunca
Sala de Recursos Multifuncionais			
Sala dos professores			
HEC			
Recreio			
Corredores			
Outros locais, quais?			

12) O professor do ensino comum te chama para conversar ou te pede ajuda?

- () nunca
- () esporadicamente
- () semanalmente
- () quinzenalmente
- () mensalmente

13) Indique por ordem de frequência, por qual motivo o professor do ensino comum te chama para conversar ou te pede ajuda?

Motivo	sempre	às vezes	nunca
Para saber como agir com o aluno			
Para adaptar um material			
Para adequar o conteúdo curricular			
Para observar comportamentos inadequados			
Para compartilhar informações			

Para adaptar e compartilhar atividades			
Para adaptar as avaliações			
Outros motivos, quais?			

14) Dentre as alternativas que seguem, quais as suas ações em relação ao professor do ensino comum?

Ação	sempre	às vezes	nunca
Procuo conversar informalmente nos corredores			
Aproveito o horário do HEC para me aproximar			
Vou até a quadra e tento dialogo			
Não me aproximo, pois ele não me dá abertura			
Compartilho estratégias			
Compartilho recursos			
Outras ações, quais?			

15) Você tem ações dentro da sala de aula de ensino comum?

- nunca
- esporadicamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente

16) Dentre as alternativas que seguem, quais são as suas ações dentro da sala de aula comum? Se necessário, assinalar mais de uma opção.

- observo
- observo e auxílio na aplicação da atividade
- faço a adaptação da atividade
- compartilho com o professor regente a responsabilidade da dinâmica da aula para toda a turma
- a pedido da professora regente retiro o aluno para aplicar a atividade fora da sala
- por conta própria retiro o aluno para aplicar a atividade fora da sala

17) Com relação ao posicionamento dentro da sala de aula comum, assinale a sua preferência.

- ao lado do aluno
- próximo a professora regente
- em diversos pontos da sala

18) Em relação ao currículo comum, quem participa da definição de suas metas? Se necessário, assinalar mais de uma opção.

- o professor do ensino comum
- a equipe de gestão escolar
- a coordenação do AEE
- faço sozinho (a)

19) Para você, quais fatores são importantes para a parceria colaborativa entre o professor do AEE e do ensino comum?

Fatores	Muito importante	Pouco importante	Não é importante
Tempo disponível para planejar			
Flexibilidade (para vivenciar uma nova rotina, respeitando os estilos do colega)			
Coragem para encarar novos desafios (desejo de lançar-se e arriscar em realizar novas metodologias)			
Compartilhamento de responsabilidades			
Compatibilidade(é definir uma proposta comum que compartilhe filosofias e metodologias)			
Definir os papéis de cada um possibilitando igual responsabilidade			
Habilidades de comunicação(são oportunidades de diálogos até que se chegue a uma proposta comum)			
Apoio da gestão escolar			
Outros fatores, quais?			

Em relação às aulas de Educação Física:

20) Qual (ou quais) o (s) nome (s) do professor de Educação Física que trabalho com o seu (os seus) aluno (s) ? _____

21) Na sua opinião, dentre os alunos que você atende, quais precisam do apoio do professor do AEE, também, nas aulas de Educação Física?

- () deficiência intelectual. Cite nome: _____
- () deficiência auditiva. Cite nome: _____
- () deficiência física. Cite nome: _____
- () deficiência visual. Cite nome: _____
- () deficiências múltiplas. Cite nome: _____
- () autismo. Cite nome: _____
- () síndrome de Asperge. Cite nome: _____
- () síndrome de Down. Cite nome: _____
- () altas habilidades e/ou superdotação. Cite nome: _____
- () dificuldades de aprendizagem Cite nome: _____
- () outros, quais? _____
- () nenhum

22) Em caso negativo, explique o motivo _____

23) Existem momentos de diálogos entre você e o professor de Educação Física?

- nunca
- esporadicamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente

24) Indique por ordem de frequência, qual é o local onde ocorrem esses diálogos?

Locais	sempre	às vezes	nunca
Sala de Recursos Multifuncionais			
Sala dos professores			
HEC			
Recreio			
Aulas de Educação Física			
Corredores			
Outros locais, quais?			

25) O professor de Educação Física te chama para conversar ou te pede ajuda?

- nunca
- esporadicamente
- semanalmente
- quinzenalmente
- mensalmente

26) Indique por ordem de frequência, por qual motivo o professor de Educação Física te chama para conversar ou te pede ajuda?

Motivo	sempre	às vezes	nunca
Para saber como agir com o aluno			
Para adaptar um material			
Para adequar o conteúdo curricular			
Para observar comportamentos inadequados			
Para compartilhar informações			
Para adaptar e compartilhar atividades			
Para adaptar as avaliações			
Outros motivos, quais?			

27) Dentre as alternativas que seguem, quais ações que mais se enquadram em relação ao professor de Educação Física e com qual frequência?

Ação	sempre	às vezes	nunca
Procuo conversar informalmente nos corredores			
Aproveito o horário do HEC para me aproximar			
Vou até a quadra e tento dialogo			
Não me aproximo, pois ele não me dá abertura			
Compartilho estratégias			
Compartilho recursos			
Outras ações, quais?			

28) Você tem ações nas aulas de Educação Física?

- nunca
 esporadicamente
 semanalmente
 quinzenalmente
 mensalmente

29) Em caso negativo, poderia explicar o que acontece para melhor entendermos essa situação: _____

30) Dentre as alternativas que seguem, quais são suas ações nas aulas de Educação Física?

Ação	sempre	Às vezes	nunca
Observo			
Observo e auxílio na aplicação da atividade			
Faço a adaptação da atividade			
Compartilho com o professor de Educação Física a responsabilidade da dinâmica da aula para toda a turma			
A pedido da professora de Educação Física retiro o aluno para aplicar a atividade fora da quadra			
A pedido da professora de Educação Física aplico a atividade para o aluno em um canto da quadra			
Por conta própria retiro o aluno para aplicar a atividade fora das aulas de Educação Física			

31) Com relação ao seu posicionamento nas aulas de Educação Física, indique a sua preferência:

Preferência	sempre	às vezes	nunca
Ao lado do aluno público-alvo da Educação Especial			
Próximo a professora de Educação Física			
Em diversos pontos da quadra			
Fora da quadra			

32) Você acredita que existe a necessidade de adaptar algo nas aulas de Educação Física para os alunos?

() sim () não

33) Em caso negativo, poderia explicar o que acontece para melhor entendermos essa situação:

34) Em caso positivo, poderia mencionar algum exemplo:

35) Como você avalia o seu conhecimento em relação aos alunos atendidos?

- () conheço pouco
 () conheço razoavelmente
 () conheço muito

36) Em relação ao meu conhecimento sobre currículo comum, considero que:

- () conheço bem
 () conheço parcialmente
 () não conheço

37) Tendo como base suas próprias habilidades avalie cada uma das sentenças abaixo:

HABILIDADES	muito	pouco	nenhum
Conhecimento de si mesmo enquanto profissional: reconhecer forças, fraquezas, admitir quaisquer valores ou noções estereotipadas			
Conhecimento do seus parceiros de trabalho			
Conhecimento dos alunos atendidos			
Conhecimento das funções do seu trabalho			
Manter boas relações interpessoais			
Habilidade comunicativa para saber falar e ouvir at[e que se chegue a uma proposta comum			
Saber avaliar, planejar e identificar objetivos relevantes para o trabalho com o aluno			
Familiaridade com o currículo comum			
Flexibilidade em vivenciar novas rotinas			
Arriscar-se em realizar novas metodologias e atividades			

38) Assinale quais as dificuldades que você atualmente enfrenta em seu trabalho

DIFICULDADES	muita	pouca	nenhuma
Garantir que todos os alunos sejam contemplados pelo AEE			
Elegibilidade do público-alvo que deve frequentar o AEE, não limitando-se apenas aos alunos com problemas de comportamento			
Falta de articulação, colaboração e agilidade para finalização do processo de avaliação e identificação deste PAEE			
Garantir a frequência no contraturno			
Organizar o atendimento para alunos com nível de desempenho e tipos de deficiências muito díspares			
Adequar aos atendimentos para atender demanda que é grande			
Serviço de itinerância: dividindo-se em atender diferentes escolas			
Número insuficiente de SRM para atender toda a demanda dos alunos			
Precariedade do espaço físico			
Precariedade dos materiais			
Formação especializada para lidar com alunos			
Falta de instalação dos materiais recebidos do MEC			
Falta de conhecimento para usar os equipamentos de informática e tecnologia assistiva			
Predomínio de recursos pedagógicos para o nível de Ensino Fundamental e poucas opções para a oferta do AEE a estudantes de nível médio			
Número pequeno de SRM tipo I contemplada com maior número de recursos			
Falta de possibilidades de compartilhamento na elaboração e discussão do planejamento			
Falta de articulação entre o professor da SRM e os demais professores regentes			
Falta de articulação entre o professor da SRM e as famílias			
Falta de articulação entre o professor da SRM e os demais serviços na comunidade			
Devido ao grande número de atendimentos em SRM falta tempo para articular com os demais a gentes como professores regentes, famílias e demais serviços comunidades			
Descaso dos responsáveis legais pelo aluno			
Falta frequente dos alunos nos atendimentos			
Dependência de avaliações do terceiro setor (saúde)			
Falta de um planejamento educacional individualizado que			

norteie o processo de intervenção			
Falta de clareza do que seria a “complementação”			
Falta de clareza do que seria a “suplementação”			
Falta de um momento específico de planejamento elaborado em conjunto com ações e responsabilidades compartilhadas entre a SRM e classe comum			
Isolamento do trabalho			
Angústia quanto às inúmeras funções de atendimento aos demais profissionais da escola, famílias e com a comunidade em geral			
Falta de clareza no papel do professor nas SRM			
Falta de clareza no papel do professor quando realiza o apoio em sala			
Na articulação de práticas curriculares acessíveis aos alunos atendidos			
Em saber de quem é a responsabilidade pela alfabetização e letramento do aluno atendido			
Diferenciar o trabalho do AEE e o reforço escolar			
Em firmar parcerias positivas com as famílias dos alunos atendidos			
Realizar avaliação dos alunos atendidos			
Realizar planejamento dos alunos atendidos			
Realizar acompanhamento do percurso de escolarização dos alunos atendidos			
Preenchimento da documentação oficial			
Confecção de recursos adequados para os alunos atendidos			
Obter as informações iniciais dos alunos			

Dados pessoais

(Esses dados permaneceram anônimos e serão utilizados, somente, pelo pesquisador)

Nome: _____ Data de

nascimento: ____/____/____

Sexo: () F () M Tempo de atuação no

AEE: _____

Formação: _____ () Especialização em _____

() Mestrado em _____ () Doutorado em _____

Unidades

escolares: _____

Quantidade de alunos atendidos _____ Período: _____

E-

mail: _____

Apêndice B: Modelo de Entrevista sugerida

FICHA DE ENTREVISTA

Escola: _____ Turma _____

Período _____

Motivo do Encaminhamento:

Unidade de Saúde de Referência:

I – Identificação

Nome: _____

Sexo: (___)

Data de Nasc.: ___/___/___

Idade: ___ Anos e ___ Meses

Mãe: _____ Idade: _____ Profissão: _____

Pai: _____ Idade: _____ Profissão: _____

Endereço:

Bairro: _____

Telefone: _____

Cidade: _____

Estado: _____

CEP: _____

Diagnóstico Médico:

II – Situação Familiar

Estado Civil dos Pais: _____

Irmãos em ordem de nascimento: (nome e idade):

Quantas pessoas residem? (Descrever o grau de parentesco e idade)

III – Informações gerais sobre a criança:

Queixa Principal:

Histórico Familiar (doenças, deficiências, dificuldades escolares, uso de drogas / álcool, consangüinidade entre os pais).

Como é a criança? Fale um pouco sobre ela.

Como é o ambiente familiar? Comente um pouco sobre a relação entre as pessoas que convivem com a criança.

A criança demonstra curiosidade sexual? Que tipo?

Quais são suas brincadeiras preferidas?

É agressiva? Como?

Como a criança reagiu ao nascimento do irmão mais novo? Apresentou mudanças no comportamento? Quais?

Com quem a criança fica na ausência dos pais ou responsável?

Descreva a rotina da criança (incluir outras atividades / atendimentos).

IV- Dados Escolares:

Com que idade iniciou na escola? _____

Freqüenta aulas de reforço na escola? _____ Dia e horário:

Freqüenta a Sala de Recurso Multifuncional (AEE) _____

Em qual escola, dia e horário? _____

Já ficou retido (a)? Em que ano? _____

O que sabe sobre o desenvolvimento escolar da criança:

V- Outras informações:

Aspectos da gestação (medicamentos, fumou, bebeu, quedas, pré natal?).

Como se deu o parto? (Tipo de parto / Tempo de gestação / intercorrências peri e pós natais, peso ao nascer).

Até que idade foi amamentada? Motivo da suspensão da amamentação?

Marcos do desenvolvimento: quando sentou, engatinhou, andou, falou? Controle de esfínteres

Atende quando é chamado?

Tem hábito de ouvir música, assistir TV em volume alto?

Sua fala é compreendida pelos outros?

Como a criança se comunica?

Troca sons na fala? _____ Exemplo: _____

Gagueja? _____

Respiração é nasal ou oral? _____

Alimentação: engasga, mastiga, preferencias _____

Possui algum hábito ou mania? Qual?

Usou ou usa chupeta? Até que idade? _____

Usou ou usa a mamadeira? _____

Chupou ou chupa o dedo? _____

Rói unhas? _____

Como é o sono da criança? Enurese noturna? Dorme na cabeceira da cama e acorda nos pés?

Cai da cama? Ronca? Dorme de boca aberta? Tem apnéia noturna (perde o ar durante a

noite)? _____

Tem algum tipo de medo?

Quais foram as doenças que já teve? Alergias?

Fez ou faz algum acompanhamento médico / cirurgia? Qual e onde? Fez ou faz uso de algum medicamento? Qual? Horário?

Como se relaciona com os adultos?

Como se relaciona com as outras crianças?

Data: ____/____/____

Responsável: _____

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



O QUE É???

Um serviço da Educação Especial regulamentado na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008/MEC)

O QUE FAZ??

- ✓ Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - ✓ Complementa e/ou suplementa a formação do aluno;
 - ✓ Não é obrigatório a frequência do aluno mas é obrigatório sua oferta pelos sistemas escolares;
 - ✓ Atendimento necessariamente diferente do ensino escolar;
- Apoia o aluno, o professor, os a gentes da escola, a equipe gestora e as famílias;

A QUEM SE DESTINA??

Aos alunos com Deficiências, Transtornos e Altas Habilidades;
Em nosso município atendemos alunos que apresentam um desenvolvimento atípico

TRABALHO COLABORATIVO

É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade. Juntos eles definem propostas de alterações nas metodologias de ensino, adaptações curriculares, modos de avaliação entre outros, conforme a necessidade individual de cada criança/pessoa e assim proporcionar acesso igualitário a aprendizagem com sucesso e êxito.

Apêndice D: Carta de apresentação do professor do AEE



Olá! Sou a
professora _____

Tenho ____anos.

Sou formada em _____.

Tenho pós-graduação em _____.

Estou atuando na rede de ensino como professora do AEE desde o ano de _____.

Sou casada, tenho ____filhos. Moro em _____.

Gosto muito do meu trabalho e quero executá-lo da melhor maneira possível.

Para este ano quero muito desenvolver um trabalho colaborativo com você professor do ensino regular ou seja, estar mais próximo de suas práticas e colaborar de forma significativa nas ações voltadas à Educação Inclusiva.

Gostaria de conhecer você um pouco melhor. Se fosse possível gostaria de manter uma comunicação mais efetiva e frequente.

Talvez por e-mail:

Ou via telefone: _____

Estarei na escola nos seguintes dias e

horários: _____

Conte comigo!

“Não interessa o tamanho do desafio, o que importa é a grandeza da união!” (Autor desconhecido)



Apêndice E: Folha de expectativas do professor do Ensino Regular



Olá professor! Gostaria de te conhecer um pouco melhor para que possamos realizar um trabalho de colaboração! Peço, por gentileza, que compartilhe comigo:

Nome: _____

DN: ____/____/____

Conte-me sobre sua formação

Já teve experiência de trabalhar com crianças com deficiência? Como foi?

Quais são as suas expectativas em relação ao trabalho com este aluno?

Você encontra dificuldades na efetivação do trabalho pedagógico com este aluno? Se sim, quais?

Você acredita que algumas ações poderiam colaborar com você neste processo? Poderia citar algumas?

Em relação ao aluno conte-me mais...

* Em relação à outras crianças da classe, o aluno:

* Em relação à você, o aluno:

*O respeito as regras e combinados ocorre:

() diariamente () as vezes () nunca

* Nas brincadeiras e atividades coletivas, eventos festivos na escola, o aluno :_____

* Quais das características abaixo se enquadram ao aluno?

()atencioso ()esperto ()obediente
()esforçado ()apático ()desinteressado
()vergonhoso ()desobediente ()agitado
()nervoso ()calmo ()agressivo.

Observação_____

Qual é a frequência do aluno na escola?_____

O aluno costuma se atrasar nos horários estabelecidos pela escola?_____

Os responsáveis pelo aluno participam da escola?_____

Você já teve contato inicial com a família do aluno? Como foi?

Quais os momentos dentro da sala de aula que o aluno demonstra-se independente (realiza atividades sozinho)?_____

Quais são as atividades em que o aluno necessita de maior atenção?_____

Quais as atividades que o aluno mais gosta de realizar ? _____

O aluno quando é solicitado a seguir alguma instrução (buscar coisas, levar recados...) consegue executar com sucesso?

Quais os momentos em que você fica mais próximo ao aluno?

Selecione os aspectos que mais refletem área de **preocupação** para esse aluno:

- leitura escrita matemática socialização
 acesso ao computador comunicação comportamento difícil
 posicionamento e o sentar mobilidade visão audição
 recreação e lazer (..) Atenção e Concentração Percepção
(..) memória (..) Interesse (..) Autocuidados/ Autonomia
(..) Coordenação Motora (..) Socialização (..) Pensamento lógico

outros _____

Caso queira compartilhar mais informações fique a vontade!
Se desejar manter contato, por gentileza, deixe aqui o melhor meio que achar: e-mail ou telefone.

Apêndice F: Sugestões de Planos de Metas Compartilhadas

- ✓ Plano completo e coerente que contempla um conjunto de investimentos e a conjugação dos esforços;
- ✓ Sua elaboração ajudará a definir:
 - **Necessidades e prioridades.**
 - **Capacidades, interesses.**
 - **Metas.**
 - **Recursos.**
 - **Profissionais participantes no desenvolvimento do Plano**
- ✓ Pode ser caracterizado como um planejamento individualizado, periodicamente revisado e avaliado, contendo todas as informações do discente, que envolvem a família, os profissionais que lidam com o aluno, o próprio sujeito, ou seja, é um plano de acompanhamento individualizado, tendo como base interesses, possibilidades, conhecimentos do estudante, necessidades e prioridades de aprendizagem (como ensinar, quem vai ensinar e como ensinar). Ou seja, preveem-se recursos, estratégias, conteúdos, profissionais participantes, expectativas, prazos, habilidades. O Plano caracteriza-se por ser uma alternativa de trabalho que tanto individualiza como personaliza os processos de ensino para um determinado sujeito; sua elaboração se dá através de toda comunidade escolar que participa desse processo.

- ✓ Deve prever estratégias que favoreçam o desenvolvimento da criança não só nas áreas acadêmicas, mas também social e laboral, dependendo de sua faixa etária e do nível de desenvolvimento e do interesse do sujeito. A individualização e a diferenciação são entendidas como ações contextualizadas, que consideram a proposta escolar de todos os alunos e buscam alternativas diferenciadas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma necessidade específica. De acordo com Pacheco e colaboradores (2007), a natureza prática de um Plano de Ensino Individualizado depende tanto do ajuste educacional quanto de sua conexão ao trabalho geral da turma.

- ✓ Vale ressaltar que o Plano de Metas pode ser elaborado antes da Adequação Curricular Individualizada, como um registro das ações escolares e a definição de caminhos para colaborar no processo de aprendizagem de alguns alunos. É indicado para alunos que apresentam um desenvolvimento atípico e não possuem Laudo Médico ou que, apesar do diagnóstico, apresentam muitos problemas de condutas.

Algumas sugestões

Identificação do aluno			Nascimento/Idade	
Data do Planejamento		Grupo/ano	Professor de referência	
Habilidades	Prioridades	Metas e objetivos	Recursos	Profissionais participantes

AÇÃO	RESPONSÁVEL	PERÍODO	RESULTADOS

Objetivos	Ações	Responsáveis	Período	Avaliação

Sugestões de outras Habilidades

AUTOCUIDADOS / AUTONOMIA

Informar seu nome
Informar seu nome completo
Reconhecer seu nome
Escrever seu nome
Escrever seu nome completo
Informar seu endereço
Informar seu número de telefone
Informar sua idade
Saber o nome da rua
Saber o nome do bairro
Saber o nome da cidade
Saber o nome do Estado
Saber informar a data do seu nascimento
Saber o nome das pessoas da família
Julgar quando é necessária a higiene pessoal
Manter o asseio corporal
Fazer uso de materiais de higiene (escova de dente, pente, toalhas etc.)
Fazer uso do vaso sanitário
Aprender a tirar e calçar os sapatos
Aprender a abrir e fechar zíper
Utilizar o banheiro sem auxílio
Escovar os dentes sem auxílio
Perceber quando suas roupas estão desarrumadas
Saber fazer escolhas

Andar pela escola sem distrair-se atingindo o objetivo da saída
Ter iniciativas em pequenas ações diárias
Caminhar em ritmo apropriado
Lavar e secar as mãos sem supervisão
Sentar-se corretamente durante o lanche
Utilizar talheres para alimentar-se
Organizar seus pertences
Utilizar o caderno de maneira organizada
Perceber seu erro
Refazer o trabalho quando erra
Compreender ordens simples
Compreender ordens complexas
Apresentar organização com seus materiais escolares
Ter autonomia nas atividades
Terminar a atividade que inicia
Terminar a atividade que inicia em um tempo determinado

COORDENAÇÃO MOTORA

Possuir direção gráfica;
Realizar cópia
Dominar a letra de forma maiúscula
Dominar a letra cursiva
Realizar escrita legível;
Ter percepção de relações espaciais
1 Profundidade
2 Lateralidade (à frente/atrás – à direita /à esquerda)
3 Referenciais (dentro/fora, em cima/ embaixo)
Realizar recorte de figuras e/ou formas (com a mão/ tesoura)
Colar figuras respeitando o espaço determinado
Pintar respeitando os limites das figuras/desenhos
Realizar encaixe de letras formando seu nome ou palavras
Funcionalizar materiais de trabalho como: giz de cera, tintas, cola, lápis, massinha etc.
Utilizar adequadamente a tesoura
Realizar encaixes diversos
Realizar transposição

SOCIALIZAÇÃO

Interagir com outras crianças
Interagir com as pessoas do ambiente escolar
Direcionar a atenção para a tarefa
Desenvolver a atenção compartilhada
Identificar e fazer uso adequado das saudações, despedidas e agradecimentos;
Pedir permissão e desculpar-se quando necessário;
Utilizar tom de voz adequado aos locais;
Demonstrar espírito de cooperação nas situações em grupo;
Aprender a participar da rotina escolar
Permanecer sentado durante um tempo determinado para cumprir a tarefa
Oferecer ajuda espontaneamente;
Aceitar ajuda
Demonstrar amabilidade, gentileza, atenção no contato com o outro;
Considerar a opinião de outras pessoas;
Compreender e apresentar comportamentos adequados nos gestos, comunicação social, eventos públicos, festas e outros;
Compreender e respeitar ordem ou regras;
Apresentar autocontrole em momentos de tensão;
Esperar sua vez durante as atividades
Aguardar para receber o que foi solicitado
Demonstrar iniciativa quando lhe é proposto uma tarefa ou um jogo;
Perceber a diferença entre o que é pessoal e o de uso de todos;
Reconhecer seus amigos do grupo;
Partilhar o que é seu;
Pedir permissão para utilizar-se e apropriar-se de objetos;
Participar de competições

Compreender o “perder” nos jogos e outras atividades competitivas
Minimizar comportamentos desafiadores. Exemplo:

COMUNICAÇÃO

Imitar expressões faciais e gestos dos colegas.
Participar de peças teatrais com todo o grupo.
Envolver-se prazerosamente com o trabalho artístico
Participar de situações de intercâmbio oral, mantendo-se dentro do contexto (sem sair do assunto tratado);
Expressar-se em momento de intercâmbio oral;
Construir oralmente frases com palavras conhecidas;
Direcionar o olhar e manter atenção com quem se comunica;
Compreender ordens simples;
Responder dúvidas do interlocutor por meio de apontamentos, figura e desenhos
Atender ordens simples de até dois comandos;
Transmitir recados verbais atendendo a uma situação específica (“vá até a biblioteca e peça o livro do Pinóquio”);
Manter atenção ao que lhe falam, por período satisfatório;
Compreender instruções orais de cada parte da atividade, para executar ações pertinentes, tais como jogos, brincadeiras e canções.
Argumentar utilizando razões simples;
Emitir opinião (se gostou ou não gostou);
Emitir respostas coerentes a perguntas simples;
Responder aos questionamentos simples feitos por um mediador, tendo como base um texto lido
Expressar seus sentimentos
Expressar suas necessidades e vontades
Pedir ajuda
Chamar as pessoas pelo nome

Realizar solicitações (pedidos de ajuda, pedidos de objetos, pedidos de informações)	
Realizar saudações	
Realizar comentários, protestos	
Expressar (falar/ relatar) fatos: Do dia	Do passado
Sobre seu cotidiano;	
Diminuir ou excluir a fala infantilizada	
Elaborar frases mais complexas	
Utilizar a fala com maior clareza e funcionalidade	
Aumentar o repertório linguístico	
Demonstrar reação em resposta a chamados	

Apêndice G: Plano de trabalho entre o professor do AEE e da Educação Física

Momentos da aula		Comportamento do aluno	Ação de sucesso do professor	Sugestão de estratégias para o professor	Comportamento do aluno	Ação de sucesso da cuidadora	Sugestão de estratégias para cuidadora
Inicial	A- Fila para chegar na quadra						
	B- Roda para a chamada						
	c- Alongamento						

Apêndice H : Plano de ações Colaborativas

Checklist	Plano de Ações Colaborativas
	Definir a filosofia de trabalho
	Compartilhar as funções do Atendimento Educacional Especializado
	Apropriar-se das variáveis do trabalho Filosofia escolar, currículo, o contexto social, os a gentes e as funções
	Dominar instrumentos para coleta de informações: avaliação dos alunos, aproximação das famílias, a gentes escolares
	Construção, socialização e avaliação do Plano de Metas Compartilhadas
	Estabelecer rede colaborativa
	Instrumentalizar-se de registros