

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
Campus de Presidente Prudente
Programa de Pós-Graduação em Educação

CAMILA RODRIGUES COSTA

**GUIA PARA DESENVOLVER AÇÕES COLABORATIVAS NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Presidente Prudente
2022

CAMILA RODRIGUES COSTA

**GUIA PARA DESENVOLVER AÇÕES COLABORATIVAS NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior.

Presidente Prudente
2022

C837g

Costa, Camila Rodrigues Costa

Guia para desenvolver ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar / Camila Rodrigues Costa Costa. -- Presidente Prudente, 2022

178 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Manoel Osmar Seabra Junior Seabra Junior

1. Educação Especial. 2. Educação Física. 3. Professores Formação. 4. Ação Colaborativa. 5. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **GUIA PARA DESENVOLVER AÇÕES COLABORATIVAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

AUTORA: CAMILA RODRIGUES COSTA

ORIENTADOR: MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora;

Dr. MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR (Participação Virtual)

Programa de Pós-Graduação em educação / UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - JULIO DE MESQUITA FILHO

Prof(a). Dr(a). AILA NARENE DAHWACHE CRIADO ROCHA (Participação Virtual)

Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES (Participação Virtual)

Centro de Educação / Universidade Federal de Alagoas

Profa. Dra. MARIA LUIZA SALZANI FIORINI (Participação Virtual)

FAIP - Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista / Marília / SP

Prof(a). Dr(a). JAIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA (Participação Virtual)

Departamento de Administração Escolar / Universidade Federal de Minas Gerais

Presidente Prudente, 26 de julho de 2022

RESUMO

COSTA, C. R. **Guia para desenvolver ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar**, 2022. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa 2, denominada “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. A pesquisa partiu das seguintes problemáticas: quais ações colaborativas são efetivas no contexto da inclusão escolar a partir das experiências já sistematizadas? E quais as recomendações possíveis? O objetivo geral consistiu em desenvolver um guia para ações colaborativas no contexto da inclusão escolar a partir das experiências já sistematizadas. A abordagem teórico-metodológica é a pesquisa descritiva analítica. Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: Etapa 1 - Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e Etapa 2 – Experiências de ações colaborativas na escola emergidas a partir de um grupo de discussão com gestores, professores de Educação Especial e de Educação Física. Na Etapa 1 – RSL - os dados foram coletados a partir da busca nas bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), SCOPUS, Portal de Periódicos CAPES/MEC e *Library Information Science Technology* (LISTA). Foram selecionados e analisados 66 estudos. Os dados foram tratados e analisados, a partir da análise de conteúdo, do tipo temática. Os resultados indicaram que na literatura existem seis grandes temas a despeito das ações colaborativas em contexto escolar: 1) Modelos de Colaboração; 2) Níveis/Estágios de Colaboração; 3) Requisitos e Habilidades antes da Colaboração; 4) Requisitos e Habilidades durante a Colaboração; 5) Desafios para a Colaboração; e 6) Benefícios da Colaboração. Esses temas foram submetidos a uma validação na etapa 2, a fim de resultar na elaboração final de um guia. Na Etapa 2, foi realizado um Grupo de Discussão (GD) com sete profissionais especialistas na área da Educação Especial, com o objetivo de validar as categorias temáticas identificadas na Etapa 1 –RSL. Foram realizados três encontros virtuais, usando a plataforma de videoconferências Google Meet, com duração de aproximadamente 1h35 minutos cada. Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcreveram-se os áudios. Os resultados indicaram a validação de categorias e, emergiram novas categorias. Todas as categorias foram arroladas e sistematizadas em 14 proposições que compuseram um guia para desenvolver ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar. Conclui-se que o guia poderá gerar diferentes perspectivas e projetos voltados à formação continuada de professores em serviço e exercício no que tange o refletir e aplicar propostas de ações colaborativas na escola.

Palavras-Chaves: Educação Especial. Educação Física. Atendimento Educacional Especializado. Formação de Professores. Ação colaborativa.

ABSTRACT

This research is linked to research line 2, called “Formative Processes, Teaching and Learning”, of the Graduate Program in Education, Faculty of Science and Technology, Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. The research started from the following issues: which collaborative actions are effective in the context of school inclusion based on the experiences already systematized? And what are the possible recommendations? The general objective was to develop a guide for collaborative actions in the context of school inclusion based on the experiences already systematized. The theoretical-methodological approach is the analytical descriptive research. This research was developed in two steps: Step 1 - Systematic Literature Review (SLR) and Step 2 - Experiences of collaborative actions at school emerged from a discussion group with administrators, Special Education and Physical Education teachers. In Step 1 - RSL - data were collected from the search in the databases: Scientific Electronic Library Online (SciELO), SCOPUS, Portal de Periódicos CAPES/MEC and Library Information Science Technology (LISTA). Sixty-six studies were selected and analyzed. The data were processed and analyzed, based on content analysis, of the thematic type. The results indicated that in the literature there are six major themes in spite of collaborative actions in the school context: 1) Collaboration Models; 2) Levels/Stages of Collaboration; 3) Pre-Collaboration Requirements and Skills; 4) Requirements and Skills during Collaboration; 5) Challenges for Collaboration; and 6) Benefits of Collaboration. These themes were submitted to validation in step 2, in order to result in the final elaboration of a guide. In Step 2, a Discussion Group (DG) was held with seven professionals, with the aim of validating the thematic categories identified in Step 1 – RSL. Three virtual meetings were held, using the Google Meet videoconferencing platform, lasting approximately 1h35 minutes each. The meetings were recorded and later the audios were transcribed. The results indicated the validation of categories and new categories emerged. All categories were listed and systematized into 14 propositions that make up a guide to develop collaborative actions from the perspective of school inclusion. It is concluded that the guide will be able to generate different perspectives and projects aimed at the continuing education of in-service and active teachers in terms of reflecting on and applying proposals for collaborative actions at school.

Keywords: Special Education. Physical Education. Specialized Educational Services. Teacher training. Collaborative.Action.

LISTA DE SIGLAS

AACD:	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AEE:	Atendimento Educacional Especializado
AVA:	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD:	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRASED:	Thesaurus Brasileiro da Educação
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE:	Congresso Brasileiro de Educação
CONEP:	Comitê de Ética em Pesquisa
DEFSEN:	Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais
DI:	Deficiência Intelectual
EaD:	Educação a Distância
EBSCO:	Business Source Complete
EPAEE:	Estudantes do Público-alvo da Educação Especial
ERIC:	Educational Resources Information Center
EUA:	Estados Unidos da América
FCT:	Faculdade de Ciências e Tecnologia
GD:	Grupo de Discussão
GEPITAMA:	Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Escolar, Tecnologia Assistiva e Atividade Motora Adaptada
HTPC:	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LANTE:	Laboratório de Novas Tecnologias
LDBEN:	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
LISTA:	Library Information Science Technology

NEaD:	Núcleo de Educação a Distância
NEE:	Necessidades educacionais especiais
PCAE:	Plano Colaborativo de Atendimento Educacional
PEE:	Professor de Educação Especial
PIBIC:	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID:	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP:	Projeto Político Pedagógico
PSA:	Professor da sala de aula
REDEFOR:	Programa Rede São Paulo de Formação Docente
RSL:	Revisão Sistemática de Literatura
SciELO:	Scientific Electronic Library Online
SOBAMA:	Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada
TA:	Tecnologia Assistiva
TCLE:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH:	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFF:	Universidade Federal Fluminense
UFSCAR:	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP:	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR:	Universidade Estadual do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Itens representativos dos estudos identificados na BDTD e nos anais do CBEE (2018).....	22
Quadro 2 - Apresentação dos objetivos específicos.....	24
Quadro 3 – Classificação das Palavras-chave por Thesaurus e Decs.....	35
Quadro 4 – Fontes de buscas, tipos de bases e estratégias utilizadas.....	35
Quadro 5 - Protocolo de Critérios de Qualidade referente aos estudos.....	37
Quadro 6 - Itens representativos dos estudos analisados referentes à base de dados SCOPUS.....	50
Quadro 7 - Itens representativos dos estudos analisados referente à base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	71
Quadro 8 - Itens representativos dos estudos analisados referente à base de dados SciELO.....	86
Quadro 9 - Modelos de colaboração compostos por uma equipe multidisciplinar para atuar em colaboração.....	97
Quadro 10 - Modelos destinados à formação de professores para trabalhar em colaboração.....	99
Quadro 11 - Itens referentes aos estágios de colaboração.....	103
Quadro 12 - Itens referentes aos pré-requisitos e habilidades antes da colaboração para professores.....	106
Quadro 13 - Itens referentes aos pré-requisitos e habilidades antes da colaboração para gestores.....	108
Quadro 14 - Itens referentes aos requisitos e habilidades durante o momento do planejamento colaborativo.....	110
Quadro 15 - Itens referentes aos requisitos durante o momento de aplicabilidade do planejamento colaborativo.....	112
Quadro 16 - Itens referentes aos requisitos durante a avaliação das ações colaborativas.....	113
Quadro 17 - Itens referentes aos requisitos durante o processo de planejamento, implementação e avaliação da colaboração.....	114
Quadro 18 - Itens referentes aos desafios para professores ao atuarem de modo colaborativo.....	114
Quadro 19 - Itens referentes aos desafios para gestores ao propor ações colaborativas na escola.....	117
Quadro 20 - Benefícios da colaboração para estudantes com e sem deficiência.....	118
Quadro 21 - Benefícios da colaboração para professores.....	118
Quadro 22 – Perfil dos professores participantes do Grupo de Discussão.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das bases de dados pesquisadas segundo estudos analisados....	40
Tabela 2 - Números de estudos publicados por ano dentre os artigos analisados nas bases de dados.....	41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Delineamento metodológico da RSL.....	33
Figura 2 - Processo de pesquisa de estudos relevantes.....	39
Figura 3 - Esquema representativo do processo metodológico para desenvolvimento do guia de recomendações de ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar..	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência de Métodos/Tipos de estudos na base SCOPUS.....	43
Gráfico 2 - Frequência de Métodos/Tipos de estudos na base Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	44
Gráfico 3 - Frequência de Métodos/Tipos de estudos na base SciELO.....	44
Gráfico 4 - Frequência dos Estudos Coletados por Países na base SCOPUS.....	45
Gráfico 5 - Frequência dos Estudos Coletados por Países na base Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	46
Gráfico 6 - Frequência dos Estudos Coletados por Países na base SciELO.....	47
Gráfico 7 - Distribuição e Frequência de Descritores na base de dados SCOPUS.....	47
Gráfico 8 - Distribuição e Frequência de Descritores na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	48
Gráfico 9 - Distribuição e Frequência de Descritores na base de dados SciELO.....	48
Gráfico 10 - Distribuição e Frequência de Descritores na base de dados LISTA.....	49

SUMÁRIO

LISTAS.....	5
1 APRESENTAÇÃO.....	15
2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	20
3 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS.....	23
3.1 Problemática.....	23
3.2 Objetivos.....	23
3.2.1 Objetivo Geral.....	23
3.2.2 Objetivos Específicos.....	23
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O DELINEAMENTO DAS ETAPAS.....	27
5.1 Tipologia do estudo.....	27
5.2 Procedimentos Éticos.....	27
5.3 Organização da Tese.....	28
6 ETAPA 1 - REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	30
6.1 Introdução.....	30
6.2 Objetivo.....	32
6.3 Procedimentos metodológicos.....	32
6.4 Planejamento.....	33
6.5 Condução.....	36
6.6 Sistematização e Análise dos dados.....	39
6.7 Resultados.....	40
6.8 Distribuição e frequência dos estudos coletados.....	40
6.9 Artigos analisados, segundo as bases de dados.....	48
6.10 Temas e subtemas que emergiram mediante ao conteúdo dos estudos analisados.....	96
6.10.1 Modelos de Colaboração.....	96
6.10.2 Estágios de Colaboração.....	102
6.10.3 Requisitos e habilidades antes da colaboração.....	105
6.10.3.1 Para professores: requisitos e habilidades.....	105
6.10.3.2 Para gestores: pré-requisitos e habilidades.....	107

6.10.4 Requisitos e habilidades durante a colaboração.....	109
6.10.4.1 Para professores: requisitos e habilidades (Planejamento Colaborativo).....	109
6.10.4.2 Para professores: requisitos (Aplicabilidade do Planejamento Colaborativo).....	111
6.10.4.3 Para professores: requisitos (Avaliação das ações colaborativas).....	112
6.10.4.4 Para gestores: requisitos durante o processo de planejamento, implementação e avaliação a colaboração.....	113
6.10.5 Desafios para a colaboração.....	113
6.10.6 Benefícios da colaboração.....	117
 7 ETAPA 2 - EXPERIÊNCIAS DE AÇÕES COLABORATIVAS NA ESCOLA EMERGIDAS A PARTIR DE UM GRUPO DE DISCUSSÃO COM GESTORES, PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	121
7.1 Introdução.....	121
7.2 Objetivos.....	121
7.3 Procedimentos metodológicos.....	122
7.3.1 Grupo de Discussão (GD).....	123
7.3.1.1 Perfil dos participantes.....	124
7.3.1.2 Organização do Grupo de Discussão (GD).....	125
7.4 Resultados e Discussão.....	127
 8 GUIA PARA DESENVOLVER AÇÕES COLABORATIVAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	143
8.1 Introdução.....	143
8.2 Objetivos.....	143
8.2.1 Objetivo geral.....	143
8.3 Procedimentos metodológicos.....	143
 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
 REFERÊNCIAS.....	154
 APÊNDICES.....	170
 ANEXOS.....	175

1 APRESENTAÇÃO

Com 15 anos, tive a oportunidade de ministrar aulas de dança – ritmos, axé e samba – para crianças pelo Programa Escola da Família¹ na cidade de Primavera/SP. Foi uma experiência única em minha vida, pois era gratificante observar que eu estava contribuindo de algum modo com o desenvolvimento motor, com a formação humana e com o conhecimento daquelas crianças.

A partir deste momento, comecei a identificar que eu necessitava pensar em uma profissão na qual eu pudesse desenvolver e aprimorar o meu modo de ensinar a dança, pois percebi que a minha satisfação estava além do ato de dançar, ou seja, minha vocação estava direcionada ao ensino da dança.

Em 2007, estava no período de decidir sobre o meu futuro profissional e então participei de uma feira de profissões ofertadas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Rosana/SP a qual identifiquei que o meu interesse profissional era pela área das licenciaturas, mais especificamente, pela Educação Física.

Contudo, em 2008 ao prestar o primeiro vestibular, fiquei na lista de espera, mas não fui chamada. Após o resultado negativo do vestibular, me inscrevi para um processo seletivo para cursar Técnico em Meio Ambiente em um Colégio Estadual, localizado na cidade de Paranavaí/PR.

Fui aprovada neste processo e me mudei para Paranavaí/PR para começar a cursar o Técnico em Meio Ambiente - que finalizei no ano de 2010 -, ao mesmo tempo, mantive minha rotina de estudos, pois meu objetivo era tentar ser aprovada no ano seguinte no vestibular para o curso de Educação Física.

Em 2009 ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí/PR. Ao iniciar o curso, objetivei vivenciar ao máximo todas as experiências e oportunidades que a Universidade poderia me proporcionar a fim de me tornar uma profissional qualificada.

Logo no primeiro ano do curso, tive o anseio de participar de um grupo de estudos, por vislumbrar uma oportunidade de ampliar os meus conhecimentos e aprimorar a minha formação pessoal e acadêmica.

¹ O programa Escola da Família é um programa social do governo do Estado de São Paulo que tem o objetivo de proporcionar diversas atividades dentro de 4 eixos norteadores: esportes, cultura, qualificação para o trabalho e saúde para as comunidades de dentro e de fora dos entornos escolares, aos finais de semana. Em 2019, foi anunciado um 5º eixo, o da aprendizagem (WIKIPÉDIA, 2021).

Desta forma, iniciei a minha participação junto ao grupo de estudos “Cultura docente: reflexos no processo ensino e aprendizagem”, o qual objetivava realizar estudos e pesquisas a respeito da formação de professores, cuja coordenadora era a professora Maria Aparecida Fonseca, na qual tenho grande admiração e gratidão. Professora “Cida”, a senhora foi e é muito importante para mim! Gratidão aos membros do grupo “Cultura Docente”!

Minha primeira atuação junto ao grupo foi como bolsista de extensão pelo “Programa Ciências sem fronteiras”. Nesta experiência, realizei intervenções junto a um grupo de professores de Educação Física e do ensino comum, que atuavam na Rede Regular de ensino do município de Paranavaí/PR.

Além de intervir junto ao grupo de professores, desenvolvi uma pesquisa que teve como objetivo identificar as dificuldades dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação da cidade de Paranavaí para lidarem com crianças com diagnóstico de transtorno de conduta.

Durante a minha participação junto ao grupo de estudos, da realização das intervenções junto aos professores e da pesquisa desenvolvida, pude observar as necessidades dos professores em termos de informações sobre estudantes com dificuldades relativas às condutas e que a ausência de informações, tornava-se uma barreira na atuação docente frente ao estudante com condutas e comportamentos de agressividade e impulsividade.

Em 2011, optei por realizar o processo de transferência de Universidade e fui aprovada para ingressar na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) - UNESP, campus de Presidente Prudente/SP.

Ao ingressar na UNESP, mantive o propósito de participar de um grupo de estudos. Após conhecer alguns grupos de estudos e, mediante aconselhamento de uma grande amiga chamada Sabrina (Sabrina, onde quer que você esteja, saiba que sou muito grata a ti! Sei que você está bem! Sinto muitas saudades! - *in memoriam*), optei por participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Escolar, Tecnologia Assistiva e Atividade Motora Adaptada (GEPITAMA).

No grupo GEPITAMA, iniciei a minha participação como bolsista em um projeto de extensão, o qual realizava intervenções com estudantes diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), em uma escola da rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP.

O projeto de extensão se tornou um projeto de iniciação científica que foi financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Durante o contato com a gestão escolar, professores, estudantes e familiares (por meio da pesquisa), foi possível observar a necessidade de informação desses sujeitos a respeito das características e comportamentos dos estudantes e a dificuldade do professor para incluí-los.

Em 2013, concluí a graduação em Licenciatura em Educação Física.

Desta forma, em razão da minha participação no Grupo de Estudos GEPITAMA, das pesquisas desenvolvidas durante a iniciação científica na graduação e do apoio e incentivo do meu professor orientador, comecei a refletir sobre a possibilidade de continuar meus estudos e concorrer a uma vaga de mestrado na Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Em 2013 participei do processo seletivo realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, nível mestrado, da UNESP - Campus de Presidente Prudente, mas não fui aprovada. Então, decidi que não poderia interromper meus estudos na área da Educação Especial, sendo assim, ingressei em um Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, no curso de “Educação Especial e Inclusiva”, pela Universidade de Marília - Unimar.

Na especialização tive a oportunidade de compreender mais sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e tive a certeza de que eu necessitava continuar meus estudos e tentar novamente ingressar no mestrado.

Entre fevereiro e outubro de 2014, tive a oportunidade de atuar por três vezes como tutora temporária do curso de Especialização semipresencial em “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, promovido pelo Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) e implementado pelo Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da UNESP.

Nesse tempo, a Educação a Distância (EaD) também se tornou uma área de grande interesse. Neste sentido, em junho de 2014, participei do curso de formação de tutores para a disciplina de Libras na modalidade semipresencial dos Cursos de Graduação da UNESP que se realizaria nos meses seguintes.

No segundo semestre de 2014 comecei o curso de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) na modalidade a Distância em “Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância”, promovido pelo Laboratório de Novas Tecnologias

(LANTE), da Universidade Federal Fluminense (UFF) para ampliar ainda mais os conhecimentos acerca da EaD. O curso foi finalizado em fevereiro de 2017.

Em 2015, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP - Campus de Marília e fui aprovada, iniciando em 2016.

Ao ser aprovada, o professor orientador me propôs o desenvolvimento de uma pesquisa integrada, na qual uma estudante egressa para cursar o doutorado desenvolveria uma pesquisa com o objetivo de apresentar um modelo de formação sobre como os professores do ensino comum, de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderiam trabalhar em uma proposta colaborativa.

Neste contexto, o meu objetivo foi realizar uma pesquisa mais específica na qual o meu objeto de estudos foi às ações do professor de Educação Física no contexto do trabalho colaborativo junto com o Professor de Educação Especial, a fim de identificar os princípios que compõem o trabalho colaborativo.

Desta forma, a partir da definição do objeto de estudos iniciei o desenvolvimento da pesquisa com o apoio e orientação do professor orientador e das experiências adquiridas por meio da participação junto ao Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (DEFSEN).

Em um primeiro momento, realizei uma revisão de literatura a respeito da temática e pude constatar que haviam poucos estudos na área nos quais o professor de Educação Física era contemplado. Esse dado me instigou ainda mais a realizar a pesquisa, com o objetivo de ampliar a discussão e colaborar com a construção do conhecimento na área.

Ao iniciar a pesquisa de mestrado na escola, pude vivenciar diversos acontecimentos que dificultam a realização do Trabalho Colaborativo, como por exemplo: a ausência de tempo dos professores para planejarem conjuntamente. Além disso, pude identificar que trabalhar em uma proposta de atuação colaborativa não é uma tarefa tão fácil e, conclui que o desenvolvimento dessa proposta na escola requer pelo menos três princípios relacionados às: 1) características dos professores; 2) condições para a realização do trabalho colaborativo; e, 3) possibilidades a partir do trabalho colaborativo.

Dessa forma, ao finalizar a pesquisa me mantive motivada na tentativa de desenvolver uma pesquisa de doutorado na qual a proposta pudesse ser a elaboração de um material que colabore com os profissionais da escola a compreenderem como trabalhar de modo colaborativo e como vencer os desafios inerentes a uma atuação

conjunta. Sendo assim, no ano de 2017 prestei o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unesp de Presidente Prudente/SP e fui aprovada. Ao ser aprovada e após muitos diálogos com o orientador, identificamos que seria possível realizar uma ampla revisão de literatura abrangendo os estudos nacionais e internacionais e que o objetivo era expandir a compreensão da colaboração para além das pesquisas na área da Educação Física – na qual tenho formação-, mas ampliar o conhecimento abrangendo a Educação de uma maneira mais macro. Além da revisão, emergiu a necessidade de ir a campo, ou seja, estar na escola, observar as relações e propor ações colaborativas e, que tanto a revisão quanto a observação *in loco* poderiam subsidiar a elaboração de um material que pudesse colaborar no desenvolvimento de ações colaborativas na escola.

2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A colaboração entre professores na escola é uma ação que dá suporte a uma educação na perspectiva inclusiva. Essa prática envolve professores do ensino comum e da Educação Especial que, em conjunto, dividem a responsabilidade de planejar e executar estratégias de ensino para estudantes do público-alvo da Educação Especial (EPAEE)².

Desse modo, Magalhães (2004) e Machado; Almeida (2010) apresentaram a colaboração como uma oportunidade em que todos os envolvidos tenham a possibilidade de apresentar suas experiências, expressar suas opiniões, concordar ou discordar em relação ao seu discurso e ao do outro profissional.

As ações realizadas em colaboração têm como finalidade consolidar o trabalho dos professores dentro da escola, contribuindo para a resolução de problemas vivenciados pelos docentes no que tange a inclusão escolar. Essa parceira pode viabilizar a construção de ações que potencializem o processo de ensino aprendizagem que atenda às necessidades dos EPAEE (MACHADO; ALMEIDA, 2014).

Atuar em colaboração tem sido um assunto amplamente discutido e objeto de estudos de pesquisas em nível nacional e internacional. Internacionalmente, as ações colaborativas no contexto escolar têm sido implementadas com o objetivo de garantir o acesso do EPAEE ao processo de escolarização em diferentes níveis de ensino. São pesquisadores de diferentes países como: Estados Unidos, Canadá, Austrália, Finlândia, Portugal, entre outros, que tem se debruçado ao estudo da colaboração como um potencial para a inclusão (FRIEND; COOK, 1990; COOK; FRIEND, 1995; HENSON, 2002; FRIEND, 2008; FRIEND *et al.*, 2010).

No Brasil, os estudos sobre o assunto têm aumentado nos últimos anos. As pesquisas são realizadas em diferentes regiões, cujo objetivo é promover a inclusão dos EPAEE no ensino comum (CAPELLINI, 2004; DEVENS, 2007; FONTES, 2009; ZANATA, 2004; MENDES; VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Especialmente, quando se trata da colaboração no âmbito escolar, os estudos têm demonstrado que essa proposta é promissora, sobretudo, para atender a demanda relativa aos estudantes EPAEE (CAPELLINI, 2004; MENDES; VILARONGA,

² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera-se como público-alvo estudantes com: Deficiência (física, sensorial, múltiplas); Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação (BRASIL, 2008).

ZERBATO, 2014; GRENIER, 2011; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014; OLIVEIRA ; SILVA, 2015; SILVA; SANTOS ; FUMES, 2014; ALMEIDA, 2014; REGANHAN; PRIORI ; PRIORI, 2014; KLEIN ; HOLLINGSHEAD, 2015).

Professores, gestores, familiares e os EPAEE são beneficiados com ações colaborativas na escola. Dentre os benefícios para professores e gestores, pode-se citar: compartilhamento de responsabilidades e o planejamento e implementações de ações que reduzem o sentimento de isolamento da profissão docente e da gestão escolar (MONTAÑO; MARTÍNEZ; TORRE, 2017; BUSS; GIACOMAZZO, 2019).

Já para os estudantes os benefícios são: 1) melhora no comportamento, 2) melhora dos aspectos sociais e de comunicação; 3) ampliação da participação nas atividades escolares e, 4) favorecimento da aprendizagem. E, para familiares, pode-se citar: apoio, acolhimento e até ampliação da compreensão a despeito das características de seus dependentes (FRIEND; COOK, 2013).

Contudo, cumpre destacar que, apesar dos inúmeros benefícios apresentados pela literatura, implementar uma proposta colaborativa na escola nem sempre é uma tarefa fácil. São diversas barreiras que dificultam e, por vezes, fragilizam a colaboração. Essas barreiras vão desde questões de ordem administrativa, de formação fragilizada³ até questões relativas às habilidades pessoais dos profissionais envolvidos que podem favorecer ou dificultar a colaboração com vistas à inclusão escolar (MOLINA; LÓPEZ, 2019; UMEMURA; ROSA, 2020; COSTA, 2017).

Também, cabe, aqui, refletir que ser colaborativo em uma sociedade cada vez mais individualista é desafiador. Lidar com a competição existente na profissão docente, na realização de ações e atitudes individuais na tentativa de resolução de problemas é uma barreira a ser vencida quando o foco é a colaboração.

No entanto, independentemente das barreiras, ações colaborativas devem ser propostas nas escolas e essas devem envolver os professores do ensino comum, de Educação Especial, gestores e, outros profissionais, como, por exemplo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, entre outros. Também se faz necessário a sistematização dessas ações para que possam ser implementadas em diferentes instituições escolares.

³ Formação fragilizada diz respeito ao tocante “ensinar a ensinar” e/ou “aprender a ensinar”, ou seja, que a formação inicial possa colaborar e auxiliar os professores recém-formados a compreenderem as questões de ordens práticas da escola (MENEZES; COSTELLA, 2019).

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar as discussões sobre essa temática, mapeando os estudos nacionais e internacionais na área da colaboração. Além disso, os resultados encontrados em uma pesquisa realizada pela pesquisadora no mestrado (COSTA, 2017), corroboram para a identificação da necessidade de produzir um material- aqui denominado de Guia - que auxilie os professores a refletirem, compreenderem e implementarem as ações colaborativas no contexto escolar para inclusão dos EPAEE.

Desta forma a presente tese está organizada em 10 seções, são elas: **Seção 1:** apresentação da trajetória acadêmica da pesquisadora e a origem do tema da tese; **Seção 2:** introdução e justificativa do tema da tese; **Seção 3:** problemática e os objetivos da tese; **Seção 4:** contempla os procedimentos metodológicos e o delineamento das etapas e de que modo elas convergem; **Seção 5:** contempla o compilado de diferentes autores atuais que subsidiam teoricamente a presente tese; **Seção 6:** contempla os procedimentos e os resultados da Etapa 1 (Revisão Sistemática de Literatura); **Seção 7:** contempla os procedimentos e resultados da Etapa 2 (Grupo de Discussão); **Seção 8:** contempla a apresentação do Guia, contendo as proposituras para desenvolver ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar; **Seção 9:** contempla as considerações finais em relação os resultados obtidos, bem como, as possíveis limitações da tese e perspectivas futuras.

3 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

Nesta **Seção** foram descritos a problemática, o objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos, que correspondem aos objetivos de cada etapa realizada.

3.1 Problemática

Quais ações colaborativas são efetivas no contexto da inclusão escolar a partir das experiências já sistematizadas e consequentemente quais as recomendações possíveis?

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo Geral

Desenvolver um guia para ações colaborativas no contexto da inclusão escolar a partir das experiências já sistematizadas.

3.2.2 Objetivos Específicos

Quadro 2 - Apresentação dos objetivos específicos.

Etapas	Objetivos
Etapas 1	Identificar ações colaborativas na escola, com vistas à inclusão escolar do estudante do público-alvo da Educação Especial, sistematizados pela literatura nacional e internacional.
Etapas 2	Identificar as ações colaborativas consensuais e não consensuais em relação às categorias previamente evidenciadas nas etapas de RSL da presente tese, a partir de um grupo de discussão.
Propositura do Guia	Propor a partir das evidências geradas nas etapas 1 e 2 um guia para desenvolver ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar.

Fonte: elaboração própria (2022).

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta **Seção**, são apresentadas as bases teóricas que sustentaram o desenvolvimento desta tese.

Em nível nacional e principalmente internacional tem-se expandido o número de pesquisas com foco na colaboração em ambiente escolar.

Especialmente, internacionalmente, as pesquisas científicas com abordagem colaborativa têm apresentado diferentes contribuições que vão desde benefícios relativos ao vínculo entre professores até o estabelecimento de parcerias que envolvem as famílias dos estudantes do público-alvo da Educação Especial e, sobretudo, os benefícios em relação à inclusão dos estudantes. Nesse sentido, cumpre destacar, os principais autores internacionais e nacionais que fundamentaram o desenvolvimento desta tese.

No estudo de Mello e Hostins (2018) os autores objetivaram apresentar a importância da elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem a partir da ação colaborativa entre professores do ensino comum e da Educação Especial para inclusão escolar. Os resultados indicaram que o trabalho colaborativo entre ambos os professores, possibilitou a ampliação no número de intervenções, além do aprimoramento das ações realizadas junto aos estudantes. Os autores concluíram que desenvolver parcerias na escola estreitam a distância que, por vezes, existe entre as prerrogativas das políticas de Educação Inclusiva e as necessidades vivenciadas pelos professores na escola, sobretudo, no que tange a inclusão escolar.

A pesquisa realizada por Martinelli e Vitaliano (2018) teve como objetivo descrever o desenvolvimento de um processo de intervenção entre um professor de Educação Especial e do ensino comum, com o intuito de aprimorar o processo de inclusão dos alunos do público-alvo, por meio de uma pesquisa colaborativa. Os resultados obtidos pelos autores evidenciaram que, intervir em parceria, possibilitou: 1) o desenvolvimento de um planejamento com foco no estudante que atendeu as demandas apresentadas pelos mesmos e 2) o estreitar de vínculos entre os profissionais. Desta forma, os autores concluíram que o processo de intervenção revelou que o trabalho colaborativo é um excelente aliado para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores, em especial, por possibilitar a reflexão sobre a própria atuação.

Os autores Paiva e Guidotti (2017) têm colaborado com pesquisas na área da colaboração. Para tanto, realizaram um estudo que objetivou analisar o desenvolvimento de uma proposta de planejamento colaborativo entre professores, com vistas à inclusão escolar. Os resultados evidenciaram que o planejamento colaborativo possibilitou aos professores envolvidos, estudar coletivamente, observar e dialogar a respeito do estudante, dos conteúdos propostos, das estratégias delineadas e da própria prática docente. Os autores concluíram que o planejamento realizado de modo colaborativo favorece e fomenta espaços de estudo, diálogo, reflexão e de novas aprendizagens de conteúdo.

As autoras Vilaronga, Mendes e Zerbato têm destinado os estudos a compreender e apresentar as diferentes facetas do trabalho colaborativo e da consultoria colaborativa. Em seus estudos, de cunho intervencionista, as mesmas buscam auxiliar professores e pesquisadores da área a compreenderem como atuar colaborativamente em ambiente escolar. Dentre os diferentes estudos, destaca-se uma pesquisa realizada pelas autoras em 2016 que teve como objetivo: descrever e analisar o caso de uma professora de Educação Especial e de ensino comum que atuaram colaborativamente, tendo como foco um estudante com paralisia cerebral. Os resultados apontaram que a colaboração entre os professores beneficiou o processo de escolarização da turma como um todo, visto que os ambos professores atuaram conjuntamente em sala de aula, congregaram conhecimentos distintos e progrediram em relação a aplicabilidade de novas metodologias de ensino. As autoras concluíram que o trabalho em parceria possibilitou uma atuação no mesmo espaço de tempo, de modo conjunto, a partir do compartilhamento da responsabilidade de ensinar a todos os estudantes.

Em nível internacional, diversos autores têm destinado seus esforços para realizarem estudos no sentido de conceituar e, principalmente, descrever os diferentes modelos de colaboração e seus benefícios para a inclusão escolar.

É sabido que internacionalmente falando, pesquisas de cunho colaborativo têm sido desenvolvidas há muito mais tempo do que no Brasil. Autores clássicos como: Friend e Cook (1990) e Woold (1998) na década de 90 já pesquisavam sobre o trabalho colaborativo. Com o passar do tempo, outros pesquisadores foram ampliando os estudos na área e, aqui, cumpre apresentar os principais teóricos que alicerçam essa tese.

Krammer *et al.* (2018) em um de seus estudos teve como objetivo descrever a eficácia do trabalho colaborativo entre dois professores atuando na mesma sala de aula. Os resultados indicaram que o trabalho colaborativo é eficiente no que tange a inclusão

escolar e que apresenta benefícios aos professores, uma vez que, o sentimento de eficiência e eficácia docente aumenta à medida em que as decisões e ações são tomadas e realizadas de modo coletivo. Os autores concluíram que a disponibilidade de tempo e apoio da equipe de gestão escolar, também são fatores que influenciam diretamente no sentimento de autoeficácia coletiva. Sendo assim, os pesquisadores sugerem que é importante que a equipe de gestão escolar forneça o suporte necessário aos professores engajados em ações colaborativas na escola. Como suporte, os autores salientaram a necessidade de momentos de formação docente.

Mackey *et al.* (2018) em um dos seus estudos objetivou descrever a eficácia da colaboração entre professores. Os resultados indicaram que os professores investigados mencionaram que trabalhar colaborativamente possibilita: 1) um espaço flexível de aprendizagem, 2) uma comunicação mais eficiente, 3) a reflexão a respeito da própria prática e em relação a aprendizagem do estudante e, 4) acompanhar o progresso do estudante no que tange a sua aprendizagem. Os autores concluíram que além da atuação conjunta entre os professores outro ponto importante para o sucesso de parcerias diz respeito ao respaldo da equipe de gestão escolar, que deve se envolver e apoiar os docentes de modo ativo e participativo.

Demartino e Philip (2018) em sua pesquisa descreveu o modelo e requisitos para a colaboração entre professores com vistas à inclusão escolar. Os resultados indicaram que um modelo de sucesso é o coensino (no qual dois professores atuam conjuntamente no mesmo tempo e espaço) e, que esse modelo tem como requisitos: 1) delinear os papéis entre os professores; 2) identificar as necessidades específicas de cada estudante e, 3) estabelecer um planejamento estruturado. Desta forma, os autores concluíram que quando os professores conseguem atuar concomitantemente os benefícios são maiores, visto que os estudantes acabam recebendo um apoio individualizado. Além disso, fortalece as relações pessoais e profissionais entre os docentes.

De modo geral, tanto a literatura nacional quanto a internacional têm confirmado que as experiências de maior sucesso em relação à inclusão dos EPAEE, são aquelas em que existe a ação de professores do ensino comum atuando conjuntamente com o professor de Educação Especial. A colaboração entre esses profissionais possibilita diferentes benefícios que vão desde a aquisição e compartilhamento de novos conhecimentos até a mudança efetiva na práxis docente, por meio do processo de reflexão-ação-reflexão.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O DELINEAMENTO DAS ETAPAS

5.1 Tipologia do estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo analítico, sistematizada em duas etapas, estabelecida a partir de cada objetivo específico da pesquisa. Cada uma das duas etapas contemplou um procedimento metodológico próprio. Nesta breve seção, serão apresentados os delineamentos das etapas, suas especificidades e como elas se interligam.

O método qualitativo pode ser definido como aquele em que o pesquisador é capaz de compreender as relações e estruturas sociais, em detrimento do seu significado, intencionalidade e transformações, como construções humanas significativas (MINAYO, 1996).

A pesquisa descritiva tem por objetivo observar, registrar e descrever os atributos de um determinado fenômeno existente em uma amostra ou população, sem, necessariamente, analisar o mérito de seu conteúdo (MARCONI; LAKATOS, 2001, 2005).

Na pesquisa analítica o pesquisador tem como finalidade realizar uma avaliação mais aprofundada das informações coletadas, na tentativa de explicar o contexto no qual se insere um fenômeno de um grupo, grupos ou populações (MARCONI; LAKATOS, 2001, 2005).

5.2 Procedimentos Éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CONEP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT), *Campus* de Presidente Prudente/ SP, conforme a Resolução 510/16 do CONEP e aprovada com o CAAE: 94698218.0.0000.5402 e parecer de número 3.149.543 (Anexo A).

5.3 Organização da Tese

Desenvolve-se um guia para desenvolver ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar a partir das experiências sistematizadas nas diferentes etapas da tese.

ETAPA 1 - Foram identificadas as ações colaborativas na escola, com vistas à inclusão escolar do estudante público-alvo da Educação Especial, sistematizadas pela literatura nacional e internacional. Os dados foram coletados a partir de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que envolveu diferentes procedimentos em relação ao planejamento, condução e a extração dos dados. As buscas foram realizadas em quatro bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), SCOPUS, Portal de Periódicos CAPES/MEC e *Library Information Science Tecnology* (LISTA), com recorte temporal de 2008 a 2020 e, em idiomas: Português, Inglês e Espanhol.

Foram analisados 66 estudos e, por meio da análise de conteúdo, do tipo temática, emergiram seis grandes temas, que nortearam a compreensão sobre as etapas e os elementos para uma proposta colaborativa na escola que, subsidiaram a condução da Etapa 2, a partir da validação de tais categorias por meio de um grupo de discussão, que ao final todas as categorias correspondentes a Etapa 1 e 2 foram congregadas em proposituras que deram origem a um guia.

ETAPA 2 – As categorias temáticas identificadas na RSL foram arroladas em modo de seis situações problemas apresentadas em um Grupo de Discussão (GD) com o objetivo de realizar uma validação. O grupo foi composto por sete professoras com experiência em atuação na Educação Especial e em Educação Física e que já haviam realizado, em algum momento da sua trajetória docente, uma ação colaborativa.

O GD ocorreu em três encontros virtuais, usando a plataforma de videoconferências *Google Meet*, com duração de aproximadamente 1h35 minutos cada. Para realização do GD a própria pesquisadora elaborou seis situações problemas, a partir das categorias oriundas da Etapa 1. Os três encontros foram gravados e, posteriormente, os áudios foram transcritos. Após a transcrição, procedeu-se ao processo de categorização. Para tanto, a pesquisadora recorreu às categorias da RSL, a fim de verificar se eram confirmadas ou não no GD e, ainda, se a partir dos conteúdos dos extratos das falas emergiram novas categorias que pudessem validar a Etapa 1.

PROPOSITURA DO GUIA- Após as duas etapas realizadas anteriormente, para elaboração do guia a pesquisadora congregou todas as categorias temáticas, que foram organizadas em verbos no infinitivo como indicativos que compõe um guia, com

o objetivo de auxiliar os profissionais da educação a desenvolverem ações colaborativas na escola na perspectiva da inclusão.

E, por fim, foram tecidas considerações finais, que congregaram os objetivos realizados em cada uma das etapas e que subsidiaram a elaboração e apresentação do guia.

6 ETAPA 1 - REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

6.1 Introdução

Historicamente, diferentes acordos e políticas públicas mundiais, a saber: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Declaração de Educação para todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional -LDBEN, 9394/96- (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008); Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) suscitaram muitos debates e avanços na área da Educação Inclusiva.

Com as garantias de direito ao acesso, permanência e participação do estudante do público-alvo da Educação Especial (EPAEE) na rede regular de ensino (BRASIL, 2008), emergiu a necessidade de buscar novas estratégias e meios que assegurassem o cumprimento desses direitos.

Nesse cenário, surge o conceito de colaboração no âmbito escolar que ganhou evidências em estudos científicos em diferentes países, como: Estados Unidos, Portugal, Chile, Alemanha, Nova Zelândia, Áustria, Irlanda, Grécia, Finlândia, China, Brasil, entre outros.

O ensino colaborativo é uma proposta de ações colaborativas que pode ser utilizada para diferentes finalidades, sendo a mais recorrente para potencializar o desempenho acadêmico e os resultados positivos em relação aos aspectos de ordem social e comportamental de EPAEE.

Autores como Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram um dos precursores a pormenorizar evidências científicas positivas em relação ao ensino conjunto entre professores do ensino comum e de Educação Especial, com vistas à inclusão escolar e, nomearam essa relação de ensino colaborativo.

No ensino colaborativo, os professores trabalham juntos em ações que envolvem o planejamento, desenvolvimento das aulas e na avaliação dos estudantes, sobretudo, daqueles que necessitam de alguma adequação/adaptação para aprender.

Ao longo do tempo, diferentes nomenclaturas foram adotadas quando o assunto é o trabalho conjunto na escola. Contudo, percebe-se que, na literatura nacional, assim como na internacional, existem algumas diferenças em relação às terminologias adotadas e no modo como a colaboração é descrita.

Os termos: 1) ensino colaborativo (CAPELLINI, 2004; DEVENS, 2007; FONTES, 2009; ZANATA, 2004; MENDES; VILARONGA, ZERBATO, 2014;

KRAMMER *et al.*, 2018) ; 2) coensino (FRIEND ; COOK, 1990; COOK; FRIEND, 1995; HENSON, 2002; FRIEND, 2008; FRIEND *et al.*, 2010) ; 3) *coteaching* (FRIEND, 2000; KAMENS; SUSKO; ELLIOTT, 2013); 4) co-docência (FRIEND; COOK, 2013); 5) coaprendizagem (FRIEND, 2008); 6) trabalho colaborativo (DEVENS, 2007); e, 7) trabalho docente articulado (COSTAS; HONNEF, 2015) são, usualmente, empregados para indicar a existência de pelo menos dois professores atuando conjuntamente na escola a partir de diferentes momentos que envolvem: a compreensão sobre as situações a serem resolvidas, características do (s) estudante (s) em questão, um planejamento estruturado, com encontros para diálogos, reflexões e, delineamento de ações, ensino em conjunto, ou seja, estar juntos em sala de aula, para sanar dúvidas e auxiliar os estudantes, até momentos de avaliação do estudante, em termos de aprendizagem, comportamento e aspectos sociais, estendendo-se aos momentos reflexões e possíveis mudanças para o trabalho.

Enquanto que, o termo: 1) consultoria colaborativa (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; BENITEZ; DOMENICONI, 2016) é utilizado para indicar o trabalho conjunto, onde o professor de Educação Especial proporciona auxílio ao professor de ensino comum extra sala de aula e também pode envolver a colaboração de outros profissionais de diversas áreas, como: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Medicina, além de profissionais relacionados à equipe de gestão escolar, podendo ampliar o trabalho e abarcar a família e a comunidade.

E a nomenclatura colaboração (ECHEITA, 2007) é utilizada tanto em situações em que existem pelo menos dois professores atuando conjuntamente, quanto para a proposta da consultoria colaborativa.

Independentemente do termo adotado ou do modo no qual a colaboração irá ocorrer, identificou-se, durante uma pesquisa de revisão de literatura de mestrado (COSTA, 2017), que as pesquisas científicas na área destinavam-se a conceituar, descrever os benefícios, desafios e apresentar propostas em relação à formação de professores por meio de ações colaborativas.

Desta forma, emergiu a necessidade de ampliar essa revisão, realizando uma busca em estudos internacionais e nacionais a fim de apresentar um compilado do que está sendo pesquisado no Brasil e no exterior sobre a colaboração em ambiente escolar, com o objetivo de sistematizar informações que possibilitem aos professores, leitores e

demais interessados, compreenderem quais elementos constituem o processo de colaboração na escola, segundo a literatura da área.

6.2 Objetivo

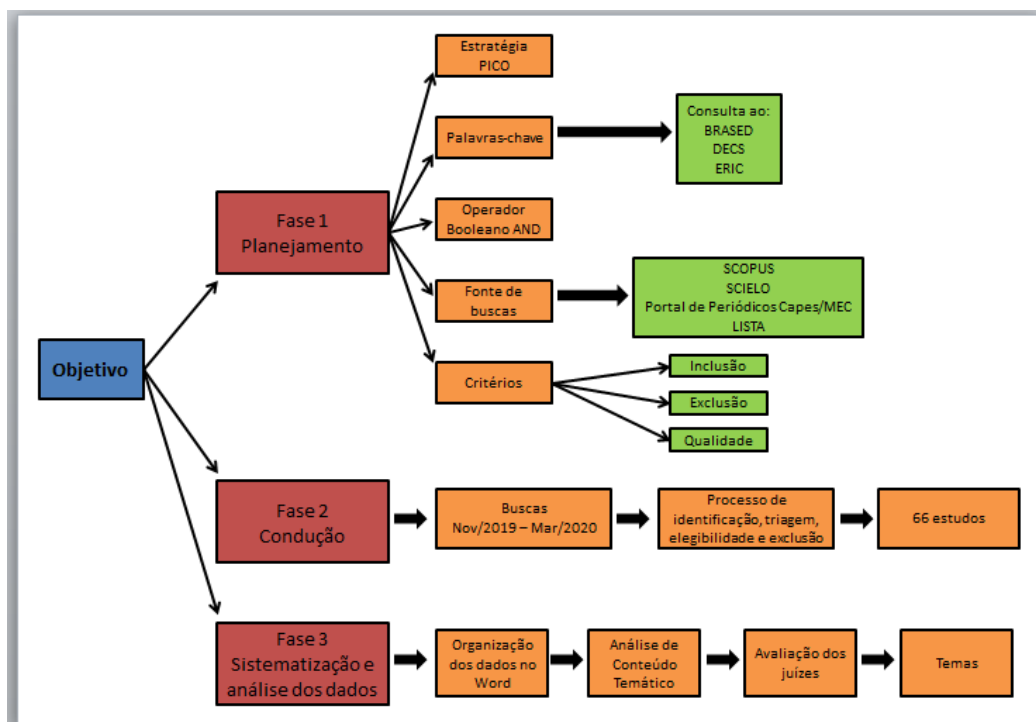
Identificar ações colaborativas na escola, com vistas à inclusão escolar dos estudantes do público-alvo da Educação Especial (EPAEE), sistematizados pela literatura nacional e internacional.

6.3 Procedimentos metodológicos

Para responder o objetivo dessa etapa, optou-se pela Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que consiste em disponibilizar “[...] uma síntese ou resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada” (MEDRADO; GOMES; NUNES SOBRINHO, 2014, p. 107).

O delineamento metodológico utilizado na RSL pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 - Delineamento metodológico da RSL.



Fonte: elaboração própria (2022).

Para o delineamento dessa revisão, intitulada de Etapa 1, realizou-se três seções: 1) **Planejamento** - estabelecimento do objetivo; problema de pesquisa, dos critérios de seleção do estudo; 2) **Condução** - análise preliminar dos estudos coletados, a partir de critérios de qualidade, e, 3) **Sistematização e análise dos dados** – organização dos dados em uma planilha de Word e em *flow diagram* proposto por Moher *et al.* (2015).

6.4 Planejamento

Para o delineamento da pesquisa optou-se pelas questões de pesquisa (estratégia PICO⁴): 1) quais são os elementos fundamentais que permeiam uma proposta colaborativa na escola com vistas à inclusão escolar do estudante do público-alvo da Educação Especial, sistematizados pela literatura nacional e internacional?

- **População:** profissionais que atuam colaborativamente no ambiente escolar;
- **Intervenção:** trabalho colaborativo na escola;
- **Controle:** artigos obtidos na pesquisa preliminar;
- **Resultados:** visão abrangente e criteriosa sobre os elementos fundamentais para composição de um trabalho colaborativo em ambiente escolar com vista à inclusão do estudante do público-alvo da Educação Especial.
- **Aplicações:** professores do ensino comum; professor de Educação Especial; professor de Educação Física; parceria colaborativa; trabalho colaborativo; coensino; colaboração.

As palavras-chaves utilizadas foram submetidas à consulta no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)⁵ e à base de Descritores em Ciências da Saúde (Decs)⁶. Já as palavras-chaves em língua Inglesa foram submetidas ao Thesaurus *da Educational Resources Information Center* (ERIC)⁷ para identificar se eram (ou não) vocabulários

4 A questão formulada e sintetizada pelo acrônimo PICO contém componentes-chave, imprescindíveis para auxiliar na busca por evidências: (P) – população, (I) – intervenção, (C) – comparação, (O) outcomes – resultado. A formulação da pergunta da pesquisa a partir do uso da estratégia PICO possibilita a Definição de critérios das publicações e, conseqüentemente, permite delimitar bem o que se pretende encontrar nos estudos (MEDRADO; GOMES; NUNES-SOBRINHO, 2014).

5 Vocabulário controlado, disponível em: <<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>>.

6 Vocabulário controlado, disponível em: <<http://decs.bvs.br/>>.

7 Vocabulário controlado, disponível em: <<https://eric.ed.gov/>>.

controlados, com a finalidade de servir como uma linguagem única para investigação das informações nas bases de dados. Contudo, o vocabulário identificado como “não controlado”, foi mantido no grupo de palavras-chave dessa revisão, com o objetivo de proporcionar a maior abrangência de estudos na área.

O Quadro 3 apresenta a classificação das palavras-chave utilizadas nesta RSL:

Quadro 3 – Classificação das Palavras-chave por Thesaurus e Decs.

Palavras-chave			Thesaurus Brasileiro da Educação	Base de Descritores em Ciências da Saúde (Decs)	Thesaurus da Educational Resources Information Center (ERIC)
Português	1	Trabalho colaborativo	---	---	---
	2	Parceria colaborativa	---	---	---
	3	Ensino colaborativo	---	---	Descritor
	4	Inclusão	Descritor	Descritor	---
	5	Educação Física	Descritor	Descritor	---
	6	Coensino	---	---	---
	7	Escola	Descritor	Descritor	---
Inglês	8	<i>Physical Education</i>	---	Descritor	Descritor
	9	<i>Co-teacher</i>	---	---	---
	10	<i>School</i>	---	---	Descritor
	11	<i>Collaborative</i>	---	---	Descritor
	12	<i>Assistive</i>	---	---	Descritor
	13	<i>Technology</i>	---	Descritor	Descritor
	14	<i>Technology Assistive</i>	---	---	Descritor
	15	<i>Co-teaching</i>	---	---	---
	16	<i>Inclusive school</i>	---	---	Descritor
	17	<i>Teacher</i>	---	---	Descritor

Fonte: elaboração própria (2022).

As bases de dados utilizadas são apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Fontes de buscas, tipos de bases e estratégias utilizadas.

Fontes de busca	Tipos de bases de dados	Estratégias	
		Filtros	
SciELO – <i>Scientific Electronic Library Online</i> http://www.scielo.br/ Editor: Bireme	Base de Dados de Textos Completos	1)	Todos os índices
		2)	Ano de publicação (2009 a 2019)
		3)	Tipo (Artigos)
SCOPUS https://www.scopus.com	Base de Dados de Referenciais com Resumos (Periódicos indexados: 21.000)	1)	Year (2009 a 2019)
		2)	Document Type (Article)

		3)	Operador Booleano : AND
Portal de Periódicos CAPES/MEC www-periodicos-capes-gov-br.	Base de Dados de Textos Completos	1)	Data de publicação (2009 a 2020)
		2)	Tipo de material (Artigos)
		3)	Operador Booleano : AND
		4)	Periódicos revisados por pares
Library Information Science Technology https://www.ebscohost.com/publi c/library-information-science- andtechnology Editor: EBSCO	Base de Dados de Referenciais com Resumos e Textos Completos (Periódicos indexados: 500)	1)	Tipo de Documento (Article)
		2)	Data de publicação (2009 a 2020)

Fonte: elaboração própria (2022), a partir de Araújo (2018).

Cumprir destacar que, *a priori*, a base de dados *Google Scholar* constava como uma das bases, porém, durante as buscas, optou-se por excluir, pois, os estudos identificados nesta base também são identificados em outras bases já contempladas nesta pesquisa.

No cruzamento dos descritores foi utilizado o operador booleano AND. Os critérios para seleção dos estudos foram: artigos completos, de revisão (*surveys*) e *Journal Articles*; versados em Português, Inglês e Espanhol; publicados entre 2008 e 2020. Além disso, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: estudos que apresentassem em seu conteúdo: 1) colaboração/ parceria entre professores para a inclusão do EPAEE na escola; 2) Formação de professores para a realização do trabalho colaborativo para inclusão do estudante do público-alvo da Educação Especial.

Os critérios de exclusão foram: 1) não foram considerados teses, dissertações, capítulos de livros, resumos, carta de editor, editoriais, comentários e estudos não publicados; 2) foram excluídos os estudos que não fossem no âmbito educacional; 3) não foram apreciados os artigos de validação de instrumentos e, 4) foram excluídos os artigos pagos.

Em relação à dotação dos critérios de qualidade, foram descartados os estudos que não atingiram o mínimo de 5.0 pontos no protocolo de critérios de qualidade (Quadro 5). Adotaram-se os critérios de qualidade, conforme as recomendações de Narciso, Nunes e Delamaro (2012) e Araújo (2018), para uma seleção mais efetiva de estudos.

Quadro 5 - Protocolo de Critérios de Qualidade referente aos estudos.

Item	Critérios de Qualidade	Escore		
		Sim (S)	Não (N)	Parcialmente (P)
CQ1	O título estava de acordo com a proposta do trabalho?	2,5	0,0	1,0
CQ2	O resumo apresentava os elementos: temática; objetivo; fontes de dados; participantes e intervenções; métodos; resultados e conclusões?	2,5	0,0	1,0
CQ3	O estudo apresentou o problema e objetivo de forma clara?	2,5	0,0	1,0
CQ4	Os métodos foram bem descritos e apresentados de forma clara?	2,5	0,0	1,0
CQ5	Os resultados e discussão atendiam ao objetivo do estudo?	2,5	0,0	1,0
CQ6	O estudo apresentou o tipo de Tecnologia Assistiva utilizada para a inclusão do estudante do Público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física?	2,5	0,0	1,0

Fonte: Adaptado de Narciso, Nunes e Delamaro (2012) e Araújo (2018).

6.5 Condução

Nessa etapa, foram realizadas as buscas nas fontes determinadas, seguindo as estratégias de filtros em cada uma das bases para cada fonte. A primeira etapa de condução foi realizada no período de novembro de 2019 a março de 2020. Para cada fonte de buscas, foram preenchidas planilhas de Word com os seguintes dados: autores; título; ano de publicação; objetivo; tipo de estudo; principais resultados; elementos que permeiam a colaboração.

A figura 2 apresenta o fluxo de coleta em quatro partes: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão em cada uma das bases.

Na fonte de dados SCOPUS, foram pré-selecionados 171 estudos primários; desses, oito foram eliminados por serem repetidos a partir da combinação de uma ou mais estratégias de buscas; 58 foram eliminados por serem publicados em periódicos de acesso pago; dois foram excluídos por estarem no prelo; após a aplicação do protocolo de critérios de qualidade 49 foram eliminados; e no total, 37⁸ foram analisados, conforme se pode verificar na Figura 2.

Na fonte Portal de Periódicos CAPES/MEC, foram pré-selecionados 881 estudos primários; desses, 843 foram eliminados por não tratarem da colaboração entre

8 Dos 37 estudos analisados, três estavam em Língua Portuguesa; um em Língua Espanhola e os outros 33 em Língua Inglesa, para melhor compreensão do leitor, optou-se por realizar a tradução literal dos estudos e correção das expressões para inserção no quadro. Sendo assim, os estudos em língua original podem ser visitados a partir das referências bibliográficas desta pesquisa.

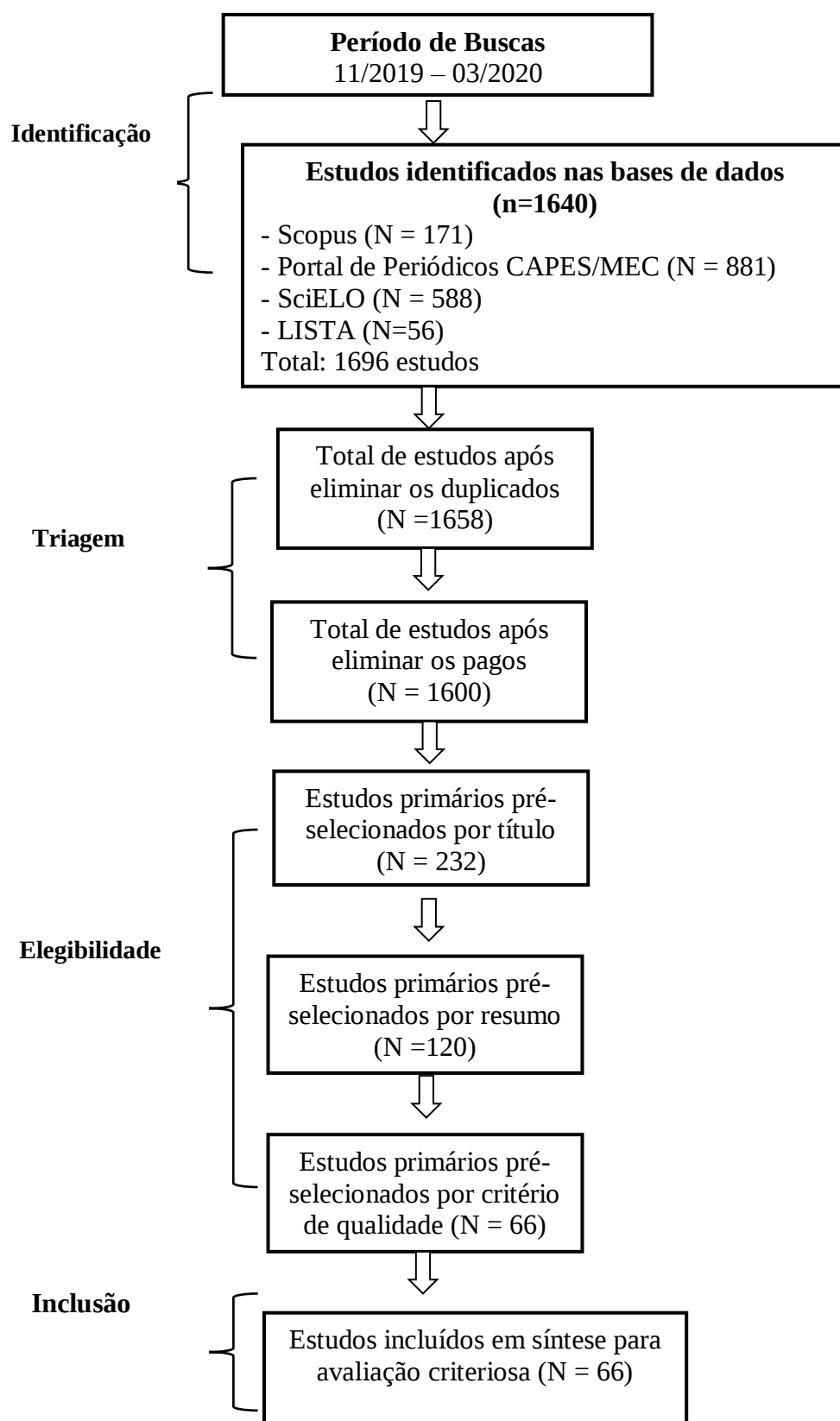
professores em relação ao contexto da inclusão escolar. Neste caso, os estudos versavam sobre algumas áreas como: Medicina; Terapia Ocupacional; Fisioterapia; Aprendizagem Colaborativa; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Metodologias Ativas, restando 38 estudos, destes após a leitura do resumo e, em alguns casos, da leitura do estudo na íntegra foram excluídos 21 estudos em função de não contemplar a colaboração no contexto escolar. Após a aplicação do protocolo de critérios de qualidade não houve nenhuma eliminação e no total, 17⁹ foram analisados, conforme pode ser verificado na Figura 2.

Na fonte de dados SciELO, foram pré-selecionados 588 estudos primários; desses, 30 foram eliminados por serem repetidos a partir da combinação de uma ou mais estratégias de buscas; 523 foram excluídos, pois não atendiam aos critérios de inclusão, ou seja, tratavam de outros assuntos, tais como: Aprendizagem Colaborativa; Colaboração no AVA; Medicina Colaborativa; Ensino Superior, etc.; após a leitura do título foram selecionados 35 estudos e, após a leitura do resumo, restaram 13 estudos que, após a aplicação do protocolo de critérios de qualidade, mais um estudo foi eliminado, restando no total 12 estudos que foram analisados, conforme pode ser verificado na Figura 2.

Na base de dados LISTA foram pré-selecionados 56 estudos, porém, todos foram excluídos, pois não atendiam aos critérios de inclusão do estudo, já que versavam sobre a colaboração no contexto das áreas: Tecnologia; Profissionais que atuam em bibliotecas escolares; Ensino Superior e, portanto, não possuíam relação com o objetivo da presente pesquisa.

9 Dos 17 estudos analisados, 15 estavam em Língua Portuguesa do Brasil; um em Língua Espanhola e um em Língua Portuguesa de Portugal, para melhor compreensão do leitor, optaram-se por realizar a tradução literal dos estudos e correção das expressões para inserção no quadro. Sendo assim, os estudos em língua original podem ser visitados a partir das referências bibliográficas desta pesquisa.

Figura 2 - Processo de pesquisa de estudos relevantes.



Fonte: elaboração própria (2022), a partir de Moher *et al.* (2015).

6.6 Sistematização e Análise dos dados

O tratamento dos dados foi realizado por meio de dois procedimentos. Inicialmente, elaborou-se uma tabela no Word, na qual se destacaram os seguintes dados: 1) Autor/Ano; 2) Objetivos; 3) Participantes; 4) Tipo de Estudos; 5) Resultados; e, 6) Elementos da colaboração.

O delineamento dessa revisão sistemática foi realizado por dois juízes, no mesmo intervalo de tempo. Esse procedimento foi adotado para minimizar o viés no processo de busca e para que os dados encontrados fossem comparados a fim de se chegar a um consenso.

Posteriormente, procedeu-se a análise. Dentre as técnicas de análise de conteúdo, optou-se pela análise temática (BARDIN, 2016), em que trechos dos conteúdos dos estudos foram separados em temas, de acordo com os temas abordados nos estudos analisados.

Para proceder à análise temática, foi necessário realizar a categorização, uma operação de classificação dos elementos que constituem o conjunto de dados por diferenciação e, em seguida, por um reagrupamento.

O conteúdo dos 66 estudos analisados passou, inicialmente, por uma etapa de diferenciação, em que a pesquisadora pode identificar todos os assuntos abordados nos estudos analisados.

Os trechos de escrita - exemplares dos assuntos abordados - fazem referência ao objetivo da pesquisa de cada assunto descrito pelos autores dos estudos analisados e que, foram devidamente sinalizados ao longo da leitura por meio do recurso “cor do realce de texto”, do *Microsoft Office Word*. Em seguida, todos os trechos de texto com realce de cores foram reagrupados por semelhança, ou seja, foram reagrupados por critérios de categorização, que foi o temático.

Sendo assim, o conteúdo dos 66 estudos analisados foi classificado em temas e subtemas, todos de acordo com o objetivo da pesquisa. Diante do conteúdo dos 66 estudos analisados, foram estabelecidos seis grandes temas: 1) Modelos de Colaboração; 2) Estágios de Colaboração; 3) Requisitos e Habilidades antes da Colaboração; 4) Requisitos e Habilidades durante a Colaboração; 5) Desafios para a Colaboração; e 6) Benefícios da Colaboração.

Para garantir a confiabilidade na análise de conteúdo, os temas e subtemas foram submetidos a três juízes, com experiência na área de análise de conteúdo e de ações colaborativas no contexto escolar e de pesquisa científica.

Inicialmente, os três juízes analisaram de modo independente, a fim de identificar semelhanças e diferenças no processo de codificação dos dados. Após receber as sugestões dos juízes, os resultados foram confrontados e, reorganizou-se um novo quadro de análise a partir do consenso em relação às categorias sob análise.

Ao confrontar os dados dos três juízes, identificou-se que as opiniões convergiam. Sendo assim, foram sugeridas algumas modificações, como o reagrupamento de categorias, a saber: na categoria modelos de colaboração, a indicação foi agrupar Coensino; Bidocência e Ensino colaborativo. Ainda na mesma categoria outra sugestão foi agrupar Cooperação; Parceria e Trabalho em conjunto. Após realizar as alterações sugeridas pelos juízes e seguindo as recomendações de Bardin (2016), os temas e subtemas originaram um novo quadro de análise.

6.7 Resultados

Os dados coletados são apresentados em três seções: 1) Distribuição e Frequência dos Estudos Coletados – que compreende a análise dos estudos coletados por ano, método empregado, distribuição espacial e por *string*; por meio de uma tabela e quatro gráficos; 2) Artigos analisados, segundo as bases de dados – que compreende: autor/ano; objetivo; participantes; tipos de estudos; resultados e, elementos da colaboração; e 3) seis grandes temas, subtemas que emergiram mediante o conteúdo dos estudos analisados.

6.8 Distribuição e frequência dos estudos coletados

A Tabela 1 dispõe a quantidade de artigos que foram analisados em cada base de dados, após leitura prévia dos resumos para verificação de conformidade com os critérios de inclusão deste estudo.

Tabela 1 - Distribuição das bases de dados pesquisadas segundo estudos analisados.

Bases de dados	Artigos analisados
SCOPUS	37
Portal de Periódicos CAPES/MEC	17

SciELO	12
LISTA	0
Total	66

Fonte: elaboração própria (2022).

A Tabela 2 apresenta a distribuição e frequência dos estudos coletados por ano nas bases de dados.

Tabela 2 - Números de estudos publicados por ano dentre os artigos analisados nas bases de dados.

Ano													
Base de dados	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
SCOPUS	0	1	1	0	3	1	2	7	5	6	11	0	0
Portal de Periódicos CAPES/MEC	0	0	0	1	2	1	4	0	4	1	3	1	0
SciELO	2	0	0	0	0	0	2	1	0	2	0	4	1
LISTA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	2	1	1	1	5	2	8	8	9	9	14	5	1

Fonte: elaboração própria (2022).

No que tange à distribuição e frequência de estudos coletados por ano na base de dados SCOPUS, nota-se que a maior concentração de estudos foram identificados nos anos de 2018, depois 2017, 2016 e 2015. Dos 38 estudos analisados entre o período de 2019 – 2018, apenas três eram de instituições brasileiras, ao passo que os 35 estudos restantes eram de diferentes nacionalidades. Interpreta-se que, à medida que os resultados positivos sobre a proposta colaborativa foi sendo disseminada, elevou-se a necessidade de estudos acerca dos diferentes modelos de colaboração, com o objetivo de incluir social e educacionalmente os estudantes do público-alvo da Educação Especial. O declínio de estudos analisados de 2015 para 2009 relaciona-se também ao número de estudos descartados por critérios de qualidade, empregados por essa pesquisa, assim como o número de estudos publicados em relação ao tema em questão.

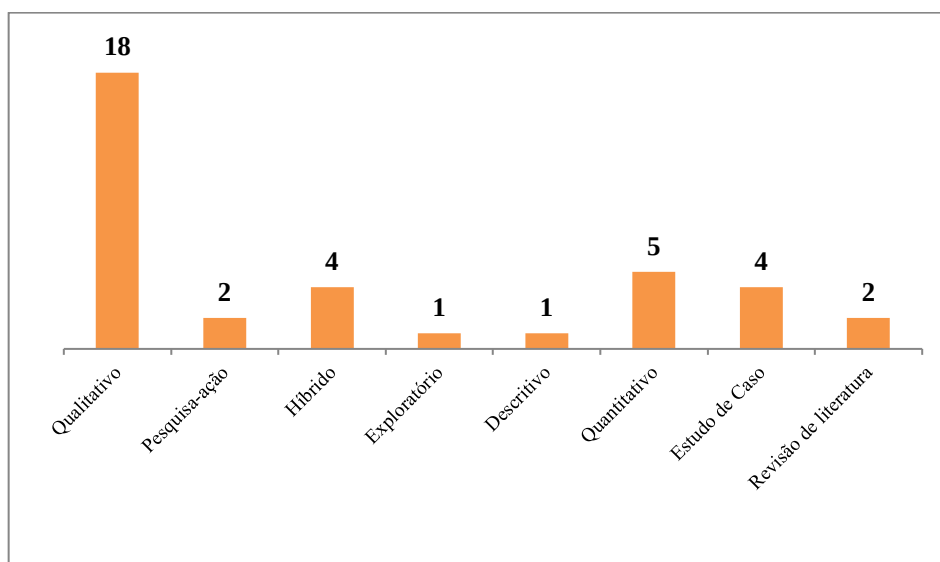
No que se refere à base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC, nota-se que a maior concentração de estudos foi identificada nos anos de 2014 e 2016, seguidos do ano de 2018. Dos 17 estudos analisados, apenas um era de instituição estrangeira e os demais de instituições brasileiras de diferentes regiões. A ausência de estudos de 2008 a 2010 relaciona-se também ao número de estudos descartados por critérios de qualidade, empregados por essa pesquisa, assim como o número de estudos publicados em relação ao tema em questão.

Já com relação à distribuição e frequência de estudos coletados por ano na base de dados SciELO, nota-se que a maior concentração de estudos foram identificados no ano de 2019, seguidos dos anos de 2008, 2014, 2015, 2017 e 2020. Dos 12 estudos analisados, seis eram de instituições brasileiras, e seis eram de outras nacionalidades.

No que diz respeito à base de dados LISTA, nenhum estudo foi selecionado, pois, a partir da leitura dos resumos, identificou-se que os estudos versavam sobre a colaboração no contexto das áreas: Tecnologia; profissionais que atuam em bibliotecas escolares; Ensino Superior e, não possuem relação com o objetivo da presente pesquisa.

Nos gráficos 1, 2, 3 e 4, apresentam-se os métodos/tipos de estudos empregados nos estudos analisados em cada base de dados.

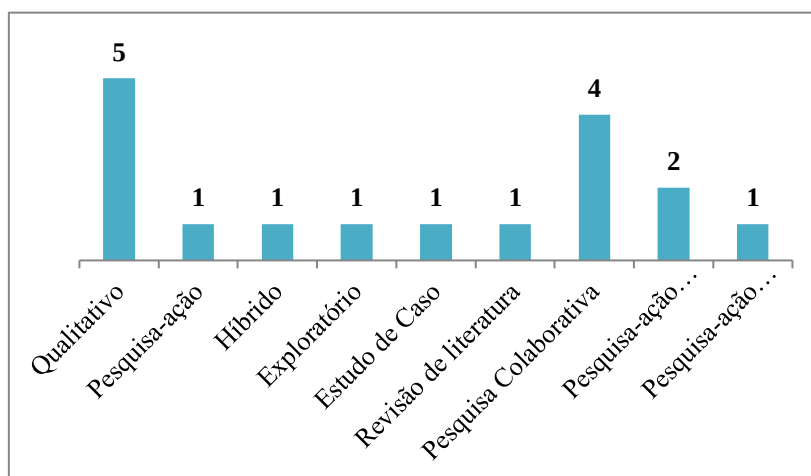
Gráfico 1 - Frequência de Métodos/Tipos de estudos na base SCOPUS.



Fonte: elaboração própria (2022).

Na SCOPUS, nota-se, que em relação ao método / tipos de estudos empregados, o maior número de estudos correspondem à utilização do método qualitativo.

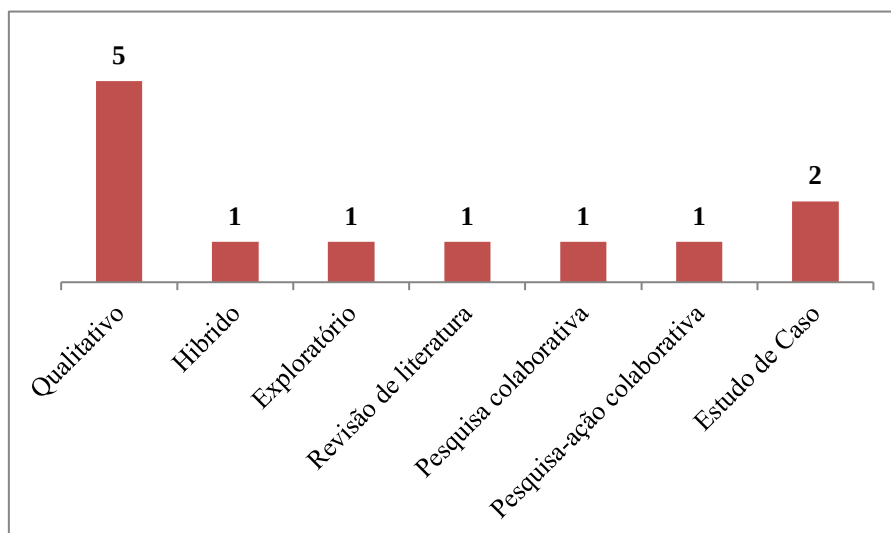
Gráfico 2 - Frequência de Métodos/Tipos de estudos na base Portal de Periódicos CAPES/MEC.



Fonte: elaboração própria (2022).

Assim como na SCOPUS, no Portal de Periódicos CAPES/MEC a pesquisa qualitativa impera.

Gráfico 3 - Frequência de Métodos/Tipos de estudos na base SciELO.



Fonte: elaboração própria (2022).

Novamente a pesquisa qualitativa foi identificada como a escolha dos estudos analisados.

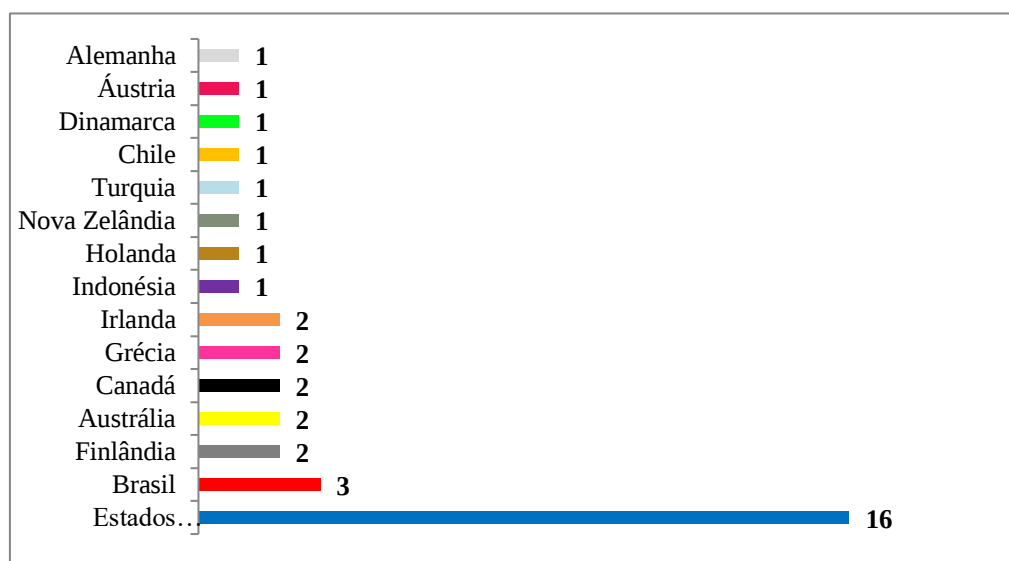
Em relação à distribuição geográfica (Gráfico 4) dos estudos coletados na SCOPUS, entre os países que mais se destacam na produção de estudos na temática de colaboração com vista à inclusão escolar, está em 1º lugar o Estados Unidos da América

(EUA), seguido do Brasil; em 3º lugar, empatam com dois estudos cada um, a Irlanda, Grécia, Canadá, Austrália e Finlândia, por fim, em 4º lugar, com um estudo de cada país, estão a Alemanha, Áustria, Dinamarca, Chile, Turquia, Nova Zelândia, Holanda e Indonésia.

Em uma análise breve, tem-se a maior quantidade dos estudos coletados provenientes do continente americano (sendo dois da América do norte e dois da América do sul), contudo, concentrados em quatro países em um continente composto por 35 países.

Em uma análise superficial, tem-se a maior parte dos estudos coletados, de origem americana, porém concentrados em apenas dois países, em um continente formado na Europa, apesar de menor número em estudos, existe uma distribuição espacial maior em relação aos estudos encontrados na América. Já na Oceania, encontram-se apenas dois estudos.

Gráfico 4 - Frequência dos Estudos Coletados por Países na base SCOPUS.



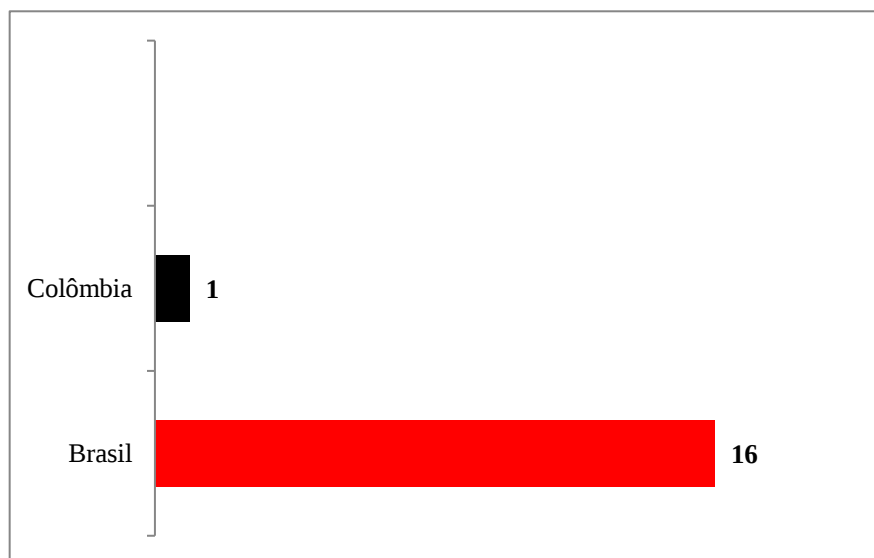
Fonte: elaboração própria (2022).

Em relação à base Portal de Periódicos CAPES/MEC (Gráfico 5) identificou-se que o Brasil foi o país com maior número de estudos. Dentre as regiões, os estudos eram provenientes de: Santa Catarina/RS (1); Itabira/MG (1); Santa Catarina/SC (1); Uruguaiana/RS (1); Rio de Janeiro/RJ (1); Rio Grande do Norte/RN (1); Bauru/SP (1); Rio Grandense (1); Londrina/PR (3); São Carlos/SP (5) e de outro país Colômbia (1).

Em uma análise superficial, observa-se que a maior parte dos estudos coletados se concentram na cidade de São Carlos/SP. Este fato pode ser justificado em função de

haver um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFScar), com diferentes produções.

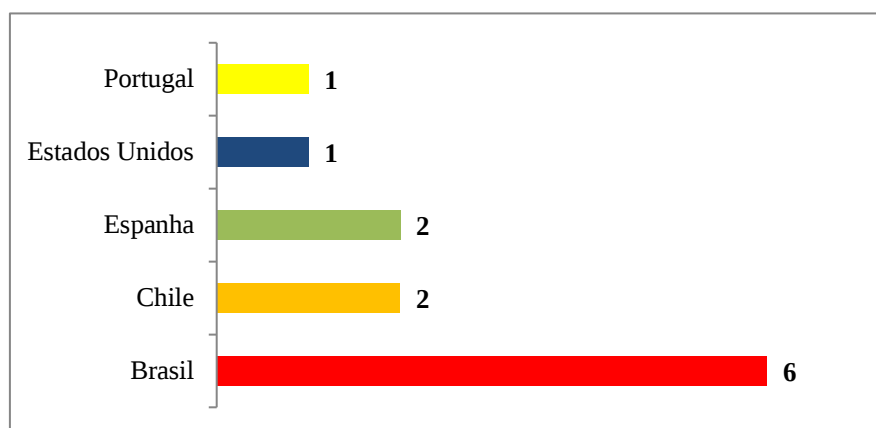
Gráfico 5 - Frequência dos Estudos Coletados por Países na base Portal de Periódicos CAPES/MEC.



Fonte: elaboração própria (2022).

Na base de dados SciELO (Gráfico 6) identificou-se que o Brasil foi o país com maior número de estudos. Dentre as regiões, os estudos eram provenientes de: São Caetano do Sul (1); Bauru/SP (1); Londrina/PR (1); Belo Horizonte/BH (1); Pelotas/RS (1); São Carlos/SP (1); Bauru/SP (1). Também foram identificados estudos de outros países, como: Chile (02); Portugal (1); Estados Unidos (1) e, Espanha (2).

Gráfico 6 - Frequência dos Estudos Coletados por Países na base SciELO.



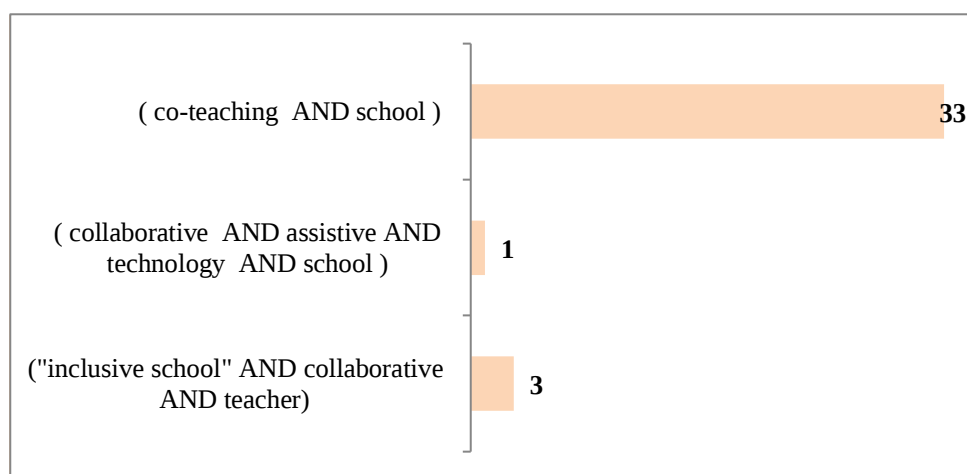
Fonte: elaboração própria (2022).

Os gráficos 7, 8, 9 e 10 apresentam a distribuição e frequência de descritores referentes à SCOPUS, Portal de Periódicos CAPES/MEC, SciELO e LISTA.

Em relação à SCOPUS a *string* (estratégia de busca) que mais retornou resultados foi (*co-teaching AND school*), alcançando o total de 33 estudos dos 37 analisados.

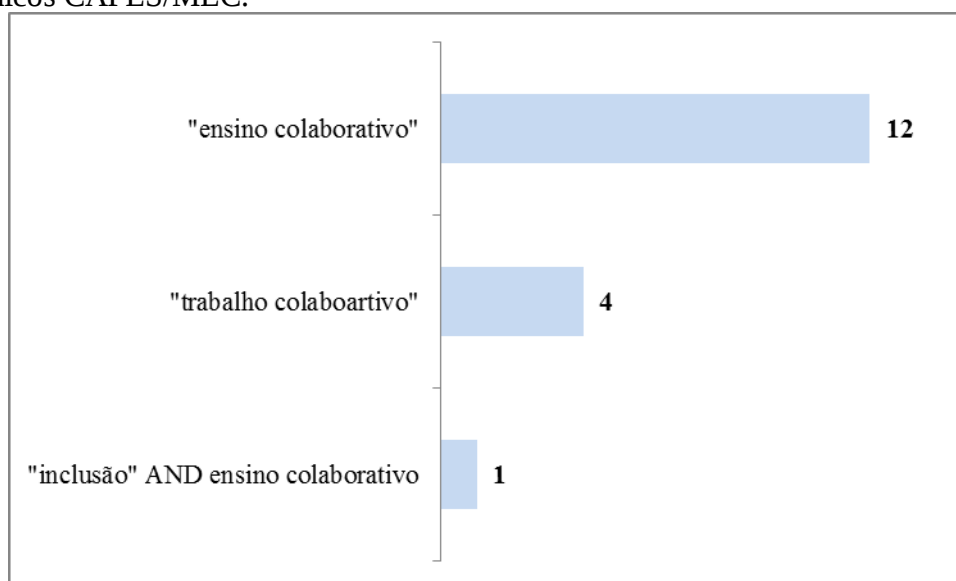
Em relação ao Portal de Periódicos CAPES/MEC a *string* que mais retornou resultados foi “ensino colaborativo”, totalizando 12 dos 17 estudos analisados.

Gráfico 7 - Distribuição e Frequência de Descritores na base de dados SCOPUS.



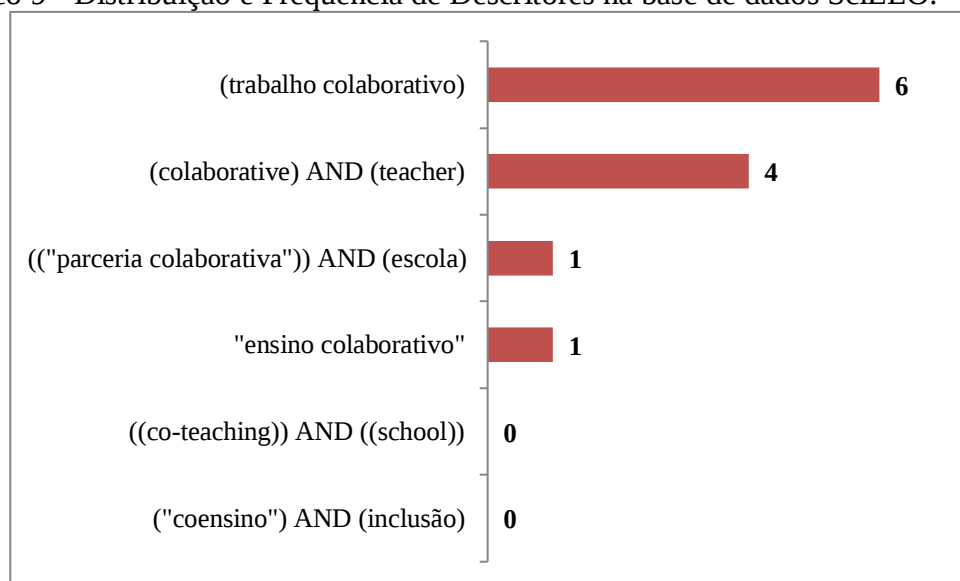
Fonte: elaboração própria (2022).

Gráfico 8 - Distribuição e Frequência de Descritores na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC.



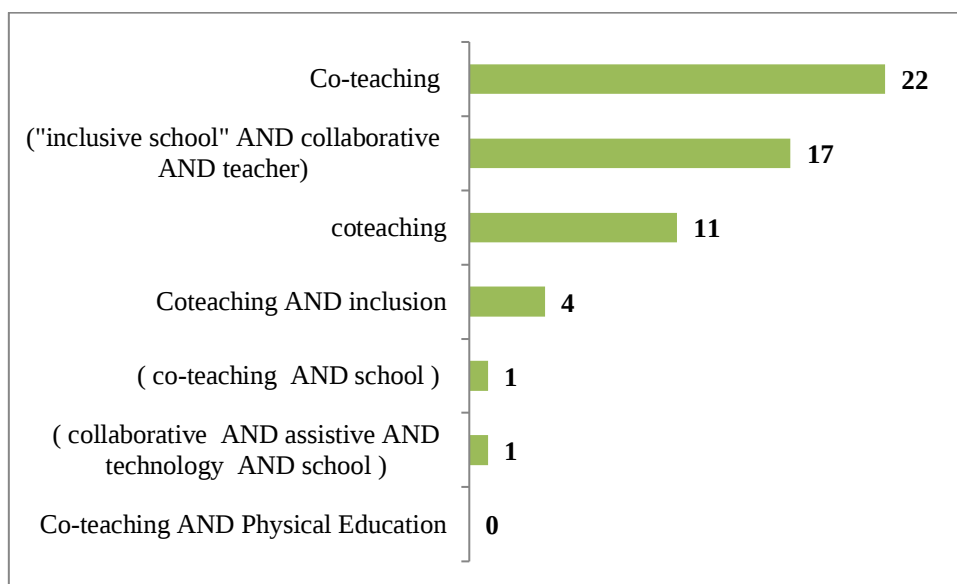
Fonte: elaboração própria (2022).

Gráfico 9 - Distribuição e Frequência de Descritores na base de dados SciELO.



Fonte: elaboração própria (2022).

Gráfico 10 - Distribuição e Frequência de Descritores na base de dados LISTA.



Fonte: elaboração própria (2022).

6.9 Artigos analisados, segundo as bases de dados

Os quadros 6, 7 e 8 apresentam os itens representativos dos estudos analisados, segundo cada base de dados.

Quadro 6 - Itens representativos dos estudos analisados referentes a base de dados SCOPUS.

Base de dados SCOPUS					
Autor/Ano	Objetivos	Participantes	Tipo de Estudos	Resultados	Elementos da colaboração categorizados
Carty ; Farrell (2018)	Examinar o uso de uma gama de modelos de coensino para ensinar matemática para estudante público-alvo da Educação Especial sob o ponto de vista docente.	02 professores, sendo 01 de Educação Especial e 01 do ensino regular.	Pesquisa qualitativa	Os autores concluíram que ambos os professores identificaram benefícios da co-docência, sendo o principal deles, a possibilidade de aprender uns com os outros. Segundo os autores, os professores reconheceram que o coensino criou uma situação em que eles aumentaram a gama de estratégias de ensino. Os autores concluíram ainda que, quanto maior a profundidade de conhecimento e compreensão das nuances de coaprendizagem possuídas pelos professores cooperantes, mais eficaz será a aplicação da prática.	Dificuldades: 1) Falta de apoio da gestão (FRIEND, 2008 apud CARTY; FARRELL, 2018); 2) Falta de formação e tempo para planejamento. Benefícios: 1) sessões de co-planejamento estimulam professores para pesquisar novos recursos, resultando em uso de uma nova gama de tecnologias (PETRICK, 2014; SILEO, 2011 apud CARTY; FARRELL, 2018). Pré requisitos e habilidades: 1) habilidade de liderança (KING ; STEVENSON, 2017 apud CARTY; FARRELL, 2018). Pontos positivos: - Para professores: 1) oportunidade para aprender uns com os outros; 2) - oportunidade de observar diferentes maneiras de explicar. Para os alunos: 1) aumento da oportunidade de fazer perguntas; 2) a disponibilidade imediata de assistência aos estudantes com e sem deficiência.
King-Sears e Strogilos (2018)	Identificar experiências de coensino de dois co-professores que ensinavam matemática para um grupo de alunos com e sem deficiência.	02 professores, 10 alunos com e 10 alunos sem deficiência.	Pesquisa exploratória.	Os resultados indicaram que os estudantes apreciaram o apoio recebido de ambos os co-professores, sobretudo, pela possibilidade de obter um apoio mais próximo e mais imediato.	Tipos de Coensino: 1) o ensino equipe: consiste em abordagens de ensino altamente interativo em que cada co-professor, mantém papéis de instrução semelhantemente ativos, pois, nenhum co-professor predomina durante a instrução; 2) Outros modelos de coensino apresentam co-professores individuais que levam instrução com grupos individuais de alunos com deficiência e os alunos sem deficiência; 3) Um modelo paralelo apresenta cada co-professor instruindo metade dos

					alunos, de modo que os agrupamentos são bastante iguais em tamanho; 4) modelo alternativo apresenta um co-professor com um grupo maior e outro co-professor instruindo um grupo menor de alunos; 5) Modelo estação: cada co-professor com um pequeno grupo de estudantes, bem como estudantes que trabalham de forma independente em uma ou mais estações, ou centros de aprendizagem na sala de aula.
Connor e Cavendish (2018)	Identificar elementos necessários para o coensino.	02 professores.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que o que ocasiona o insucesso no coensino é a falta de profissionalismo e de comunicação apropriada entre os envolvidos. Segundo os autores a realização de uma sessão de treinamento dedicada à construção de relacionamento desempenhou um papel vital nas relações de colaboração, a partir de uma comunicação eficaz. - Gravar um vídeo e assistir conjuntamente, tomar nota sobre os pontos fortes e os pontos que necessitam de melhoria e fornecer um feedback crítico-constructivo, foi identificado como uma estratégia eficaz para promover a coaprendizagem.	Pré requisitos e habilidades para o Coensino: 1) necessidade de uma sessão de treinamento dedicada à construção de relacionamento; e, 2) reuniões de planejamento frequentes tornam-se um componente importante da parceria coaprendizagem.
King-Sears; Jenkins; Brawand (2018)	Examinar como co-professores e seus estudantes percebem os aspectos da coaprendizagem.	17 alunos sem deficiência e 07 alunos com deficiência, professores do ensino comum e professores de Educação Especial.	Pesquisa descritiva.	Os autores identificaram que tanto os estudantes com e os sem deficiência concordaram que os co-professores se apresentavam confortáveis ao partilhar responsabilidades no momento em que estavam ensinando juntos.	- O coensino apresenta vantagem e desvantagem: * Vantagens: 1) os alunos com e sem deficiência pode academicamente prosperar em classes de co-didata (BRUSCA-VEJA; BROWN; YASUTAKE 2011 apud KING-SEARS; JENKINS; BRAWAND, 2018 ; FONTANA, 2005 apud (KING-SEARS; JENKINS; BRAWAND, 2018 ; PENDURE ; RABREN, 2009 apud (KING-SEARS; BRAWAND, 2018); 2) os educadores podem reforçar as suas competências de conteúdo e de ensino, aprendendo uns com os outros (KING-SEARS; JANNEY; SNELL 2015 apud

					(KING-SEARS; BRAWAND, 2018); COBB; MARROCOS; AGUILAR, 2002 apud (KING-SEARS; BRAWAND, 2018). *Desvantagens: 1) a instrução é a mesmo que se um segundo professor não estivesse presente (MOIN; MAGIERA ; ZIGMOND, 2009 apud (KING-SEARS; JENKINS; BRAWAND , 2018).
Wexler et al. (2018)	Relatar os modelos de coensino utilizados.	16 professores que atuavam na abordagem do Coensino.	Pesquisa qualitativa.	A proposta do coensino para melhor atender às necessidades de um conjunto diversificado de alunos é promissora para permitir que muitos estudantes acessem conteúdo de educação geral. No entanto, as conclusões deste estudo indicaram que o coensino implementado em salas de aula do ensino médio, frequentemente, ficam aquém do ideal, pois, embora os autores tenham observado muita instrução liderada por ambos os professores na sala, era raro que o professor adicional fosse usado para diferenciar ou individualizar instruções para estudante público-alvo da Educação Especial.	Tipos de modelos de Coensino: 1) equipe docente; 2) o ensino paralelo; 3) um ensina e um auxiliar; 4) co-teaching: no qual existem dois professores em sala de aula que, em conjunto desempenham o papel de instruir, a partir de pequenos grupos, realizando uma instrução diferenciada, como, por exemplo, o ensino por estações (Co-Taught Classrooms/ sala de aula co-didata).
Strogilos e King-Sears (2018)	Descrever e avaliar as perspectivas de estudantes com e sem deficiência e de seus professores em relação aos papéis e responsabilidades de co-professores e o impacto da coaprendizagem em estudantes com deficiência.	10 estudantes com deficiência e 03 co-professores.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que os três professores compartilharam responsabilidade em relação à aprendizagem dos estudantes e os estudantes identificaram que houve um bom relacionamento entre os professores. Além disso, os professores relataram sentimentos de paridade e apoio durante a coaprendizagem.	Pré requisitos e habilidades para o Coensino: 1) paridade entre os dois professores; 2) repartição equitativa das responsabilidades; 3) co-planejamento para determinar como os estudantes se encontram, ou seja, quais são as necessidades; 4) o compartilhamento e entrega de instrução ocorre de modo que não existe diferenciação entre os professores e nem hierarquias; 5) compartilhar papéis e responsabilidades. Seis modelos de coaprendizagem: 1) uma Teach-One Observe: leva um co-professor de grande instrução em grupo, enquanto a outra co-professor observa alunos; 2) uma Teach-One Deriva: um co-professor conduz a aula, enquanto os outros co-

					professores circulam e apoiam os estudantes, oferecendo assistência individual; 3) estação de Ensino: um grupo de estudantes que trabalham de forma independente em uma estação, enquanto dois outros grupos de estudantes são apoiados pelos co-professores; 4) ensino paralelo: cada co-professor com metade do grupo de classe, instruindo a mesma informação ao mesmo tempo; 5) Ensino alternativo: um co-professor instrui um grupo maior, enquanto o outro co-professor instrui uma lição alternativa ou a mesma lição ensinada em um nível diferente com um grupo menor; e, 6) Equipe de Ensino: ambos os co-professores entregam instrução de forma interativa.
Krammer <i>et al.</i> (2018)	Investigar se fatores pessoais, contextuais, conhecimento sobre habilidades específicas de coensino e a maneira como a equipe de parceiros escolhidos podem influenciar a autoeficácia coletiva.	264 professores.	Pesquisa qualitativa e quantitativa.	Os resultados indicaram que as habilidades e disponibilidade de apoio adequado parecem determinar expectativas de autoeficácia coletivas das equipes de Coaprendizagem muito mais do contexto e características individuais.	Pré requisitos e habilidades para o Coensino: 1) comunicação eficaz; 2) construção de relacionamento ou formação de equipes; 3) gestão adequada de sala de aula; 4) responsabilidade compartilhada; 5) compartilhamento de instrução e planejamento; 6) compatibilidade pessoal; 7) a preparação adequada de co-professores durante o seu período de formação; 8) o conhecimento de métodos Co-didatos específicos; e, 9) apoio administrativo adequado. - Dificuldades: incapacidade dos co-professores para estabelecer a paridade entre si.
DeMartino e Philip (2018)	Examinar o conhecimento dos professores das escolas especiais e como este conhecimento pode contribuir	07 profissionais, sendo professores e diretores de escolas especiais.	Pesquisa-ação.	Os autores concluíram que é possível para professores de Educação Especial sugerirem ajustes do currículo ou a prática de ensino, contribuindo assim para professores do ensino comum para descobrir novas perspectivas e estratégias na prática. A colaboração formalizada é destacada como a	Categorias de colaboração segundo Gottlieb e Rathmann (2014) apud DeMartino e Philip (2018): 1) aconselhamento e prescrição de soluções para problemas específicos; 2) aconselhamento dirigido para soluções específicas e novas concepções e novas perspectivas sobre os problemas; 3) inspiração, sendo a oferta para o professor de novos conhecimentos, novas

	para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo nas escolas regulares.			mais significativa e, que contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, como auxilia os professores a refletir e analisar sobre sua prática de ensino.	percepções e entendimentos, a fim de buscar professores de apoio para novas abordagens de ensino; 4) sendo um interlocutor a fim de reflexões e análise da prática dos professores de apoio. Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) apoio organizacional pelas administrações escolares: é necessária a fim de criar tempo para a análise sistemática e reflexões nas escolas tanto de ensino regular e especial e no intuito de organizar e definir os papéis profissionais.
Krammer <i>et al.</i> (2018)	Analisar potenciais diferenças entre equipes de professores auto-selecionados e equipes compostas pela administração da escola.	321 professores.	Pesquisa quantitativa.	Os autores identificaram diferenças significativas nas dimensões “responsabilidade partilhada” e “prazer com o processo de coaprendizagem”, onde os professores de equipes de ensino auto-selecionados mostraram classificações significativamente mais positivas. Os resultados indicaram que a auto-seleção do companheiro de equipe é útil para o estabelecimento de equipes de ensino compatíveis, mas não conduz necessariamente a uma maior qualidade de ensino colaborativo.	Níveis hierárquicos de cooperação (DIZINGER 2015 ; GRÄSEL, FUBÄNGEL ; PÖBSTEL, 2006 ; PEQUENO, 1990 apud KRAMMER <i>et al.</i>, 2018): 1) contar histórias e digitalização de ideias: trata-se de uma troca muito informal de experiências e ideias existentes. Professores a este nível são amplamente independentes uns dos outros. Portanto, ele representa o menor grau de cooperação entre os professores; 2) ajuda e assistência: os professores trabalham em conjunto e são fortemente dependendo uns dos outros; 3) partilha e, 4) trabalho conjunto: professores de cooperação a este nível normalmente trabalham e ensinam juntos, em equipes de professores, fazendo Coensino. Pré-requisitos e habilidades para a colaboração Drach-Zahavy e Somech (2002) apud Krammer <i>et al.</i> (2018): 1) paridade; 2) a compatibilidade pessoal; 3) responsabilidades compartilhadas para uma série de atividades em sala de aula, para planejamento de aulas e para a avaliação (BRINKMANN; TWIFORD, 2012; BROUWER <i>et al.</i>, 2012 ; BROWN; HOWERTER; MORGAN,

					2013 ; CRAMER ; NEVIN CRAMER, 2014 ; SILEO, 2011 apud KARMMER <i>et al.</i>, 2018); 3) responsabilidade compartilhada: englobam atividades como a entrega compartilhada de instrução, avaliação compartilhada, de responsabilidade compartilhada para o ensino diferenciado e responsabilidade compartilhada ao decidir como ensinar (BRINKMANN ; TWIFORD, 2012 ; FRIEND, 2008 ; VILLA; THOUSAND ; NEVIN, 2004 apud KRAMMER <i>et al.</i>, 2018). Dificuldades/barreiras: 1) incompatibilidade dos professores: as diferenças de estilo de ensino, mas também diferenças pessoais entre os professores muitas vezes criam tensões que devem ser abordadas a fim de alcançar o ensino conjunta de boa qualidade (PRATT, 2014 apud KRAMMER <i>et al.</i>, 2018); 2) carência de formação adequada (GROSSINGER,2014; VOGTENHUBER; LASSNIGG ; BRUNEFORTH , 2012 apud KRAMMER <i>et al.</i>, 2018); 3) falta de apoio administrativo adequado (GROSSINGER,2014; VOGTENHUBER; LASSNIGG ; BRUNEFORTH, 2012 apud KRAMMER <i>et al.</i>, 2018); 4) falta de paridade na sala de aula (GROSSINGER,2014; VOGTENHUBER; LASSNIGG ; BRUNEFORTH, 2012 apud KRAMMER <i>et al.</i>, 2018).
Casale e Thomas (2018)	Compreender como desenvolver estreitamento dos laços de parceria entre faculdade de educação da	01 professor universitário e 01 professor do ensino comum.	Pesquisa qualitativa.	Os autores concluíram que o apoio da administração do distrito e da escola é fundamental. Os benefícios para a faculdade era um espaço para explorar a teoria na prática. Para o professor de sala de aula, forneceu uma oportunidade para destacar e refletir sobre a prática.	Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) ambiente reflexivo não hierárquico; 2) papéis e responsabilidades claramente definidas; 3) componentes de aula: normas comuns, planejamento de cada lição; e, 4) horário flexível.

	universidade e professores do ensino médio locais.				
Jurkowski e Müller (2018)	Investigar o desenvolvimento da cooperação multiprofissional nas escolas secundárias na Alemanha.	36 professores do ensino comum e 19 professores de Educação Especial.	Pesquisa quantitativa.	Os resultados sugerem que os professores do ensino comum e professores de Educação Especial não se harmonizam como uma díade de ensino eficaz ou desenvolvem um terreno comum de cooperação sobre a duração de um ano letivo. Eles não usam a oportunidade de coordenar e reunir suas experiências para a aprendizagem dos alunos de suporte e apoiar-se mutuamente na gestão da heterogeneidade das turmas inclusivas.	Tipos/ modelos de cooperação (DROSSEL; WILLEMS DE, 2014 ; RICHTER; PANT, 2016 apud JURKOWSKI ; MÜLLER, 2018): 1) troca de informações e materiais; 2) coordenação e trabalho em conjunto indivíduo; e 3) co-construindo, isto é, trabalhando em conjunto na mesma tarefa. Dificuldades/barreiras para a cooperação: 1) disponibilidade de tempo: os professores do ensino regular e de Educação Especial podem precisar de tempo para se adaptar uns aos outros até que eles cooperem com sucesso. Os professores não são nem especificamente, preparados para a cooperação nem para a Educação Inclusiva.
Casserly e Padden (2017)	Analisar as visões dos professores primários de co-abordagens de ensino no atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes do público-alvo da Educação Especial nas salas de aula multi-classe nas escolas primárias	20 professores.	Estudo de caso.	Os resultados indicam que, enquanto os professores acreditam que as necessidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) podem ser satisfeitas através de co-abordagens de ensino, a retirada de alunos para apoio suplementar continua a ser a abordagem dominante. Os professores indicam que eles preferem uma combinação de retirada e <i>in-class</i> suporte ao invés de escolher uma abordagem sobre o outro.	Coensino (FRIEND; COOK, 2013 apud CASSERLY ; PADDEN, 2017): É realizado por meio de um planejamento conjunto, a entrega de instrução e avaliação de resultados por dois educadores (não necessariamente educador geral e um professor de Educação Especial) para diversos grupos de alunos na sala de aula de educação geral. Dificuldades/barreiras em relação ao Coensino (SCRUGGS; MASTROPIERI; MCDUFFIE, 2007 ; FRIEND, 2008 apud CASSERLY; PADDEN, 2017): 1) aumento do planejamento; 2) resistência a participar; 3) falta de apoio administrativo; 4) a má interpretação do que é coensino (MURAWSKI ; DIEKER, 2012 apud CASSERLY; PADDEN,

	irlandesas.				2017); 5) incompatibilidade com outro professor; e, 6) confusão relacionada com papéis e responsabilidades de ensino. Pré-requisitos e habilidades para a colaboração Cook e Friend (1995) apud Casserly e Padden, 2017): 1) a compatibilidade dos professores é crucial para experiências co-ensinando (PARKER et al., 2010 apud CASSERLY; PADDEN, 2017); e, 2) Formação em coaprendizagem.
Akçamete e Akçamete (2017)	Determinar os problemas vividos pelos professores de salas de aula para compreensão das dificuldades, estratégias e opiniões de enfrentamento em coaprendizagem.	18 Professores.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados sugerem que os professores entrevistados pensam que recorrer ao apoio do professor de Educação Especial é uma estratégia eficaz de enfrentamento. Os achados indicaram que os professores do ensino regular não queriam que os professores de Educação Especial estivessem todos os dias em sala de aula, pois seria uma situação desconfortável.	Coaprendizagem pode ser descrita como aplicações de ensino, planejamento, apresentação e avaliação que duas ou mais educadores (professor do ensino regular e especial ou outros especialistas relevantes) de forma simultânea e cooperativa nas salas de aula regular e com grupos de estudantes heterogêneos (COOK; FRIEND 1995; MURAWSKI , 2004 ; BENINGHOF, 2012 ; SHIN <i>et al.</i> , 2016 apud AKÇAMETE; AKÇAMETE, 2017).
Hurtado <i>et al.</i> (2017)	Analisar no âmbito da Educação Inclusiva - co-ensinar um par de Programa Escola Integração, PIE (educador diferencial e um professor regular) em uma escola municipal na Região V, práticas Chile.	02 professores, sendo 01 de Educação Especial e 01 do ensino comum.	Estudo de caso.	Os autores concluíram que o trabalho do coensino configura-se como uma ação que convida continuamente a reflexão sobre a prática pedagógica e inclusão na educação, sendo um dos princípios para responder à diversidade.	Dificuldades/barreiras para o coensino: 1) o isolamento da profissão Docente (MARFAN <i>et al.</i> , 2013 apud HURTADO <i>et al.</i> , 2017); 2) formação inicial não abordar sobre formas de trabalho ou de atenção à diversidade (COOK ; FRIEND 1995 ; MARFÁN <i>et al.</i> , 2013; RODRIGUEZ, 2012; RYTIVAARA; KERSHNER, DE 2012;. SCRUGGS <i>et al.</i> , 2007 apud HURTADO <i>et al.</i> , 2017); 3) características organizacionais das escolas (MARFAN <i>et al.</i> , 2013 apud HURTADO <i>et al.</i> , 2017); 4) falta de coordenação de trabalho e falta de tempo; 5) Aumento do trabalho: necessário de professores dentro de seu tempo de trabalho e sobrecarga

					envolvida no planejamento, implementação e avaliação de sua coaprendizagem trabalho envolve limitar as oportunidades de reflexão, negociação e trabalho conjunto da dupla, acompanhada por um sentimento de "não ter tempo" para trabalhar de forma colaborativa. Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) habilidades individuais: uma comunicação eficaz, capacidade de resolver conflitos (COOK; FRIEND, 1995; PRATT, 2014; SCRUGGS <i>et al.</i>, 2007 apud HURTADO <i>et al.</i>, 2017); 2) apoio administrativo (STROGILOS ; STEFANIDIS, 2015 apud HURTADO <i>et al.</i>, 2017); e, 3) o fato de ter um professor em tempo integral (HURTADO <i>et al.</i>, 2017). Passos para formação equipe de coaprendizagem Pratt (2014) apud Hurtado <i>et al.</i> (2017): 1) iniciação: a primeira fase é determinado pela forma como o par começa a trabalhar, voluntariamente ou por requerimento externo, onde os participantes se sintam com expectativa em relação ao trabalho a ser feito, e passar de indecisão para preparação, tentando antecipar o que para vir; 2) rotação simbiótico: corresponde por sua vez a um estado simbiótico-recursiva, onde os professores refletem sobre a relação construída em conjunto e em que podem melhorar; 3) segurando o par: corresponde a um envolvimento ativo pela equipe no processo de ensino e aprendizagem em que colaborar.
Saloviita (2017)	Realizar um levantamento da prevalência de estratégias de	1018 professores do ensino comum e 09 professores de	Pesquisa quantitativa.	Os autores concluíram que não houve diferenças de gênero no uso de coaprendizagem em qualquer uma das três categorias de professores. A idade do professor foi associado com o uso de	- Coensino: ao menos dois professores atuando conjuntamente (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009 apud SALOVITA, 2017).

	ensino inclusivas entre professores finlandeses.	Educação Especial.		coaprendizagem apenas entre os professores de disciplinas entre os quais professores com menos de 40 usado coaprendizagem mais frequentemente (26%) do que os professores na faixa dos 40, 50 ou 60 anos. De acordo com os autores as atitudes em relação à educação inclusiva foram mais positivas entre os professores que usaram coensino semanal do que entre os outros professores.	
Conderman e Hedin (2017)	Descrever dois modelos de coensino amplamente utilizados, explicar as suas semelhanças e diferenças, discutir as implicações de cada um e oferecer sugestões para administradores escolares.	Não se aplica.	Revisão de literatura.	Os resultados indicaram que a coaprendizagem envolve dois professores licenciados que entregam uma instrução conjuntamente.	Fatores relacionados a uma implementação bem sucedida do coensino: 1) co-planejamento: durante o co-planejamento, os co-professores discutem grandes ideias para ensinar durante próximas lições, analisar as dificuldades estudantes podem ocorrer, selecionar estratégias de ensino e modelos de coaprendizagem, determinam as avaliações, e acompanhar responsabilidades (FRIEND; COOK, 2017 apud CONDERMAN ; HEDIN, 2017).
Mackey <i>et al.</i> (2017)	Investigar nas perspectivas dos professores e diretores, experiências de transição para um ambiente de coensino.	28 professores e 16 dirigentes escolares.	Pesquisa qualitativa	Os autores concluíram que a liderança desempenha um papel essencial na transição para e criação de ambientes de aprendizagem ensino eficaz e em espaços de aprendizagem flexíveis.	Tipos/modelos de coensino: 1) ensino alternativo, 2) ensino estação, 3) ensino paralelo, 4) um ensina e um observar, 5) um ensina e uma assistência, 6) ensino equipe (FRIEND; COOK, 2010; VILLA, THOUSAND; NEVIN, 2008 apud MACKEY <i>et al.</i> , 2017). Pontos positivos / vantagens: 1) melhora o desempenho individual dos professores (HATTIE, 2015 apud MACKEY <i>et al.</i> , 2017); 2) a colaboração de qualidade entre os professores está relacionada com o desempenho do aluno

					(RONFELDT <i>et al.</i>, 2015 apud MACKEY <i>et al.</i>, 2017); 3) ensino mais personalizado e diferenciado (LYNCH; MADDEN; DOE, 2015 apud MACKEY <i>et al.</i>, 2017); 4) solução coletiva dos problemas LYNCH; MADDEN; DOE, 2015 apud MACKEY <i>et al.</i>, 2017); 5) os ganhos também foram identificados para os estudantes que não têm necessidades especiais quando em um ambiente coensino com melhorias nas interações sociais de estudantes (VILLA; THOUSAND; NEVIN, 2013; LUDIBRIAR, 2000 apud MACKEY <i>et al.</i>, 2017); 6) comportamento menos disruptivo na classe (SCHWABB; APRENDIZAGEM, 2003 apud MACKEY <i>et al.</i>, 2017); 7) menos referências para o comportamento negativo (SCHWABB; APRENDIZAGEM, 2003 apud MACKEY <i>et al.</i>, 2017); 8) capacidade de resolução de problemas; 9) redução de sentimentos de isolamento (SCHWAB; APRENDIZAGEM, 2003; VILLA; THOUSAND; NEVIN, 2013 apud MACKEY <i>et al.</i>, 2017); 10) alocação de recursos para apoiar a aprendizagem (FRASER, 2000; ZANE, 2015 apud MACKEY <i>et al.</i>, 2017). Papel da equipe de gestão: a equipe de gestão deve dar tempo aos professores para desenvolver e consistentemente refletir sobre os processos.
Calheiros e Mendes (2016)	Avaliar um serviço de consultoria colaborativa à distância em Tecnologia Assistiva (TA) para professores, utilizando	06 professoras que atuavam na sala de recursos e atendiam alunos com Paralisia Cerebral (PC) e 03 consultoras em TA, sendo	Pesquisa Qualitativa.	Os resultados demonstram que esse tipo de serviço tem potencial para resolver problemas e prover formação em serviço e, além disso, que tais resultados podem ser maximizados se esse modelo for associado ao modo presencial de prestação de serviço.	- Consultoria Colaborativa; - Profissionais envolvidos: Terapeuta Ocupacional; Pedagogo; Fisioterapeuta, Professor de Educação Especial. - Pontos positivos: Para o estudante: 1) a comunicação do estudante com Paralisia Cerebral; 2) a adequação postural/posicionamento do estudante no uso do

	abordagem qualitativa do tipo exploratório.	02 formação em Terapia Ocupacional e 01 formação em Fisioterapia e Pedagogia.			computador. Para aos professores: 1) novas propostas de intervenções; 2) possibilidade de reflexão a respeito da prática; 3) compartilhamento de informações sobre implementação de recurso de TA; 4) trocas multidisciplinares.
Fluijt; Bakker; Struyf (2016)	Refletir a respeito das equipes de coensino.	Não se aplica.	Revisão de literatura.	Os resultados indicaram que o coensino ocorre em ambientes diversos e dinâmicos que necessitam de ponto de vistas claros dos envolvidos.	Coensino: vários profissionais que trabalham juntos em uma equipe de coaprendizagem, com base em uma visão compartilhada, de forma estruturada, durante um período mais longo em que são igualmente responsáveis para o bom ensino e boa aprendizagem para todos os alunos em sala de aula.
Mavropalias e Anastasiou (2016)	Identificar a funcionalidade do modelo de coensino grego.	236 professores de Educação Especial.	Pesquisa quantitativa.	Os autores concluíram que o modelo de coensino grego funciona e garante a paridade entre co-professores.	Tipos/modelos de coaprendizagem: 1) ensino alternativa, em que o professor de educação geral lidera o grupo maior, enquanto o SET fornece instruções separado para um grupo menor com necessidades especiais de aprendizagem (FRIEND ; BURSUCK, 2012; MURAWSKI, 2009 apud MAVROPALIAS ; ANASTASIOU, 2016); 2) ensino paralelo, em que os professores compartilham a responsabilidade pelo planejamento e instrução e cada professor instrui metade da classe (FRIEND <i>et al.</i> , 2010; MURAWSKI, 2009 apud MAVROPALIAS ; ANASTASIOU, 2016); 3) ensino estação, em que cada professor interage com todos os alunos; 4) ensino em equipe, em que ambos os professores compartilham a responsabilidade pelo planejamento e instrução do conteúdo; eles também são igualmente envolvidos no fornecimento de instrução em sala de aula, alternando o papel de instrutor primário (FRIEND ; COOK, 2013; KLOO ; ZIGMOND, 2008;

					MURAWSKI, 2009 apud MAVROPALIAS ; ANASTASIOU, 2016).
Lyons; Thompson; Timmons (2016)	Reunir e documentar práticas bem-sucedidas em Escolas primárias dentro de uma província canadense.	Estudantes, familiares, Professor de Educação Especial, Professor do ensino comum e diretores.	Pesquisa-ação.	Os resultados indicaram que às claras expectativas dos administradores quanto à inclusão foram combinadas com profundo respeito e apoio aos professores e uma apreciação do trabalho que os funcionários fazem para educar os alunos. Além disso, em relação aos professores os achados indicaram um sentimento de confiança em sua eficácia coletiva; isto é, eles sentiram que juntos eles poderiam superar desafios e identificar práticas que funcionariam melhor para seus alunos.	Profissionais envolvidos: professores; assistentes educacionais; diretores; familiares e estudantes. Pontos positivos: Para professores: 1) reflexão a respeito da prática; 2) processos conjuntos de planejamento e ensino; 3) compartilhamento de conhecimento, expectativas e responsabilidades; 4) resolução de problemas em conjunto; 5) sentimento de eficácia coletiva; 6) compromisso com a inclusão; 7) sentimento de otimismo em relação à inclusão; 8) possibilidade de uma comunicação contínua em todos os níveis; 9) colaboração de diferentes profissionais, tais como: fonoaudiologia, terapia ocupacional.
Strogilos; Stefanidis; Tragoulia (2016)	Investigar as atitudes dos professores para práticas de coensino para alunos com deficiência em escolas gregas.	400 co-professores.	Pesquisa qualitativa e quantitativa.	Os resultados indicaram que os participantes afirmaram que o tempo que passam com o plano e avaliam em conjunto é insuficiente e que eles precisam de mais tempo para realizar essas atividades.	Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) é preciso apoio administrativo; 2) tempo de planejamento e avaliação (CAIR ; RABREN, 2009 ; MURAWSKI, 2010 ; VILLA; MIL, ; NEVIN, 2008 apud STROGILOS; STEFANIDIS ; TRAGOULIA, 2016). Em média, co-professores gastam 1 hora e 26 minutos de tempo de planejamento compartilhado por semana, enquanto eles precisam de 1 hora e 55 minutos para planejar efetivamente suas atividades coensino.
Costas e Honnef (2015)	Analisar como os professores do Ensino Médio e Tecnológico de um Instituto Federal de Educação no Rio Grande do Sul, Brasil, percebem	07 professores de 01 aluno com deficiência intelectual.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que a efetivação do trabalho docente articulado necessita superação de vários obstáculos, a começar pela a própria conjuntura social na qual a educação está inserida e organizada, pois os documentos legais e as políticas não garantem por si só práticas inclusivas.	Pontos positivos: Para professores: 1) O planejamento em conjunto auxilia para uma melhor compreensão de atividades que sejam coerentes para o aluno, ou seja, adaptar o conteúdo ao nível de aprendizagem do aluno; 2) troca de informações entre os profissionais; 3) a colaboração mais efetiva visando à inclusão; 4) uma visão mais norteadora à prática docente; 5) uma atenção especial ao

	o trabalho docente articulado.				aluno com NEE; 4) acompanhamento minucioso do processo de inclusão e aprendizagem. Dificuldades para o trabalho docente articulado: 1) por não existirem momentos de planejamento articulado ou por estes existirem em um primeiro momento e, depois, não se conseguir mantê-los devido a outras tarefas dos docentes ou da própria professora de Educação Especial, o que ocorre também com o desenvolvimento da aula e da avaliação de forma articulada; 2) pouca expectativa que esses professores têm na educação e no sucesso de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas e classes comuns; 3) pouca crença na eficiência do trabalho docente articulado; 4) conflitos de pensamentos, consequentemente, de atitudes no que tange à Educação Especial numa perspectiva inclusiva; 5) especificidades das disciplinas do Ensino Médio e por esse nível de ensino estar integrado ao ensino técnico; 6) contratação de mais docentes de Educação Especial; 7) aplicação de maior valor econômico na educação brasileira.
Cavanagh e McMaster (2015)	Relatar a prática reflexiva de um grupo de nove professores em relação ao coensino.	9 professores de matemática.	Pesquisa qualitativa e quantitativa.	Os resultados sugerem que a experiência profissional de aprendizagem do modelo comunitário pode fornecer uma plataforma interessante para os professores de pré-serviço desenvolverem sua prática reflexiva. No entanto, é claro que leva um tempo considerável para uma comunidade de aprendizagem começar a se unir, de modo que os professores podem desenvolver sua capacidade de perceber e refletir sobre as lições.	Para professores atingirem um nível mais elevado de reflexão sobre a prática é preciso uma abordagem colaborativa. Essa abordagem inclui: 1) discussão com colegas sejam eles, colegas professores ou pesquisadores que atuam como amigos críticos.

Ashton (2015)	Analisar as interações discursivas de dois co-professores do ensino médio em um contexto inclusivo.	02 professoras, sendo 01 professor de Educação Especial e 01 do ensino comum.	Estudo de caso.	O autor concluiu que a Coaprendizagem é uma abordagem pedagógica que apoia os alunos com deficiência em salas comuns.	Fatores relacionados a uma implementação bem sucedida do coensino: 1) apoio administrativo Barger-Anderson (2008) apud Ashton (2015); 2) co-planejamento Barger-Anderson (2008) apud Ashton (2015); 3) identificação clara de papéis e responsabilidade (ASHTON, 2015). Fatores relacionados a uma implementação bem sucedida do coensino Simmons e Magiera (2007) apud Ashton (2015): 1) voluntarismo: professores trabalham melhor juntos quando são voluntários; 2) quando os professores recebem treinamento em coensino; 3) ficam juntos por mais de um ano; 4) quando os professores observam outros co-professores; 5) quando estabelecem um co-planejamento.
Rahmawati; Koul; Fisher (2015)	Relatar um estudo sobre a eficácia da coaprendizagem e diálogo co-geradora na aprendizagem das ciências e ensino nas aulas de ciências.	Professores de ciências, os pesquisadores e estudantes.	Pesquisa quantitativa e qualitativa.	Os resultados indicaram que a coaprendizagem e diálogo ajudou a transformar os comportamentos dos professores e sua práxis pedagógica.	Fatores relacionados a uma implementação bem sucedida do coensino: 1) aulas e atividades foram planejadas em conjunto.
Conderman e Hedin (2015)	Fornecer uma visão geral de coaprendizagem e ilustra como co-professores podem diferenciar o ensino para os alunos nas salas de aula	02 professores	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que o Co-teaching envolve dois profissionais com diferentes formações e, talvez, diferentes pontos de vista sobre o ensino, currículo e gerenciamento de sala de aula.	Dificuldades/barreiras para a coaprendizagem: 1) diferentes habilidades, perspectivas e filosofias de ensino; 2) diferenças de personalidade e conflito podem ocorrer entre profissionais. Fatores relacionados a uma implementação bem sucedida do coensino (MURAWSKI ; BOYER, 2008 apud CONDERMAN ; HEDIN, 2015): 1) ambos os professores que contribuem de forma igual, mas muitas vezes de forma diferente para o

	co-didata para estudantes				contexto de sala de aula; 2) ambos os professores planejam e entregam instrução, interagem com todos os alunos; 3) ambos gerenciam os alunos e estão em contato com os pais; 4) comece por conhecer seus alunos: antes de co-professores co-plano de uma lição ou unidade diferenciada, eles precisam conhecer seus alunos. (GARTIN <i>et al.</i> , 2002 apud CONDERMAN ; HEDIN, 2015).
White e Robertson (2015)	Apresentar os ganhos potenciais de colaboração professor-pesquisador, em relação à introdução de Tecnologia Assistiva.	01 pesquisador e 02 professores e 05 alunos com dificuldades de leitura.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicam que esta intervenção na área da Tecnologia Assistiva, guiada pela colaboração professor-pesquisador e reflexão, produziu os ganhos de alunos e professores. Os co-professores nesse estudo descrevem a sua participação nesta pesquisa como " satisfatório " e que pretendem espalhar as estratégias para intervenções de Tecnologia Assistiva e os resultados em reuniões regulares da equipe de outros locais de intervenção do programa.	Dificuldades/barreiras para uso da Tecnologia Assistiva em sala de aula (HASSELBRING ; BAUSCH, 2005; KING-SEARS ; EVMENOVA , 2007 apud WHITE; ROBERTSON, 2015 apud WHITE ; ROBERTSON, 2015): 1) formação de professores; 2) nível de habilidade dos professores para uso da Tecnologia Assistiva; 3) o ritmo acelerado de desenvolvimento de tecnologia; 4) co-learning e colaboração podem fornecer o apoio que é necessário para uma implementação de Tecnologia Assistiva. Fatores relacionados a uma implementação bem sucedida da coaprendizagem (KIM <i>et al.</i> , 2006 apud WHITE ; ROBERTSON, 2015): 1) planejamento; 2) objetivo comum; 3) paridade entre educação comum e educação especial; 4) avaliação contínua para ajustar instrução.
Friend e Barron (2015)	Explicar o conceito de colaboração como ocorre em configurações relacionadas com a escola, também colocá-lo no contexto de uma sociedade maior e para descrever	Professores.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que exemplos de aplicações colaborativas incluem a formação de equipes, comunidades de aprendizagem profissional, consulta, coaprendizagem, ensino, equipe, escola - agência, e colaboração. E ainda mais exemplos poderiam ter sido descritas, incluindo a colaboração que os profissionais da escola têm com os pais e familiares, as parcerias que existem entre escolas e universidades e projetos que enfatizam a colaboração entre escolas e organizações comunitárias.	Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) voluntariedade; 2) paridade; 3) responsabilidade compartilhada para decisões fundamentais; 4) responsabilidade partilhada para resultados; e, 5) recursos compartilhados. Dificuldades/barreiras para a colaboração: 1) disponibilidade de tempo para a colaboração.

	várias das suas aplicações mais comuns hoje em dia nas escolas.				
Pratt (2014)	Identificar os desafios relacionados ao coensino.	05 professores.	Pesquisa qualitativa.	O autor concluiu que em um estado coensino eficaz, os professores são interdependentes uns dos outros.	Dificuldades/barreiras/ desafios para a coaprendizagem (CARTER; PRATER; JACKSON; MARCHANT, 2009; FRIEND ; COOK, 2010; JANG, 2006 apud PRATT, 2014): 1) diferenças individuais; 2) tempo insuficiente para planejar: para agendar um horário planeamento comum, especialmente se eles não têm apoio administrativo para navegar as pressões e demandas na construção de relacionamentos coensino (CARTER <i>et al.</i> , 2009; FRIEND ; COOK, 2010; JANG, 2006 apud PRATT, 2014).
King-Sears <i>et al.</i> (2014)	Identificar a partir de cada um dos co-professores e seus alunos com deficiência sobre as percepções sobre coaprendizagem durante a instrução da ciência.	01 professor do ensino comum, 01 da Educação Especial e 07 alunos com deficiência.	Estudo de caso.	Os autores concluíram que a coaprendizagem possibilita a quebra de hierarquias e o desenvolvimento do sentimento de paridade.	Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) paridade; 2) definição de papéis; e, 3) compartilhamento de responsabilidades.

Kamens; Susko; Elliott (2013)	Investigar e descrever as práticas de administradores escolares relacionadas com a supervisão e avaliação dos colegas de professores em sala de aula inclusivas.	Diretores de escola, vice-diretores e supervisores que trabalham em distritos escolares em todo o estado de New Jersey/Estados Unidos.	Pesquisa quantitativa.	Os autores concluíram que o apoio administrativo é um fator crítico na eficácia da coaprendizagem. Os resultados indicaram que o tipo de modelo de coensino adotado pode basear-se nas personalidades individuais, no nível de conforto e preparação de equipes de professores. Os dados apontam que a maioria dos administradores reconhecem a importância de fornecer tempo de planejamento comum para seus professores. No entanto, embora os administradores estão conscientes desta necessidade de um planejamento comum, muitas vezes é um desafio para organizar.	Dificuldades / barreiras / desafios para a coaprendizagem (FRIEND; COOK, 2010; MASTROPIERI <i>et al.</i> , 2005 apud KAMENS; SUSKO; ELLIOTT, 2013): 1) teor de conhecimentos dos professores; 2) nível de experiência de ensino do professor; 3) disponibilidade de tempo planejamento conjunto; 4) compatibilidade co-professor.
Pearl; Dieker ; Kirkpatrick (2012)	Fornecer dados sistemáticos a despeito dos fatores relacionados à implementação do coensino durante cinco anos.	789 professores e 3920 alunos.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que, ao longo do tempo, houve o aumento na implementação de apoios a nível de construção, avaliação do desempenho de parcerias de coensino e classes para alunos com deficiência nas salas de aula co-didata.	Fatores relacionados a uma implementação bem sucedida do coensino Pearl; Dieker e Kirkpatrick (2012): 1) envolver todas as partes interessadas (administradores, pessoal de apoio, pais e alunos) no planejamento das ações; 2) enfatizar os resultados dos alunos em planejamentos de ações; 3) melhorar as opções fornecidas em salas de aula co-ministradas, por instrução adicional utilizando diferentes métodos; 4) rever a forma como a aprendizagem do aluno é avaliada. Considerar aumentar a variedade de formas que os alunos possam demonstrar sua proficiência; 5) implementar uma variedade de coensino (ensino paralelo, ensino alternativo, ensino por equipe, estação de ensino) para aumentar as interações entre professor-aluno; 6) identificar os alunos com baixo desempenho em classe co-didata e desenvolver um plano para aumentar o apoio para os alunos.

Davis <i>et al.</i> (2012)	Fornecer considerações sobre coaprendizagem, especificamente co-planejamento em escolas de ensino médio.	Professores.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram algumas estruturas de coensino, tais como: um chumbo, um suporte; ensino estação; ensino paralelo; ensino alternativa; e ensino equipe.	Fatores relacionados a uma implementação bem sucedida do coensino: 1) utilização da Tecnologia Assistiva, principalmente o uso de ferramentas de baixa tecnologia.
Takala e Uusitalo-Malmivaara (2012)	Estudar a tentativa de mudar a cultura de ensino existentes, desenvolvendo co-teaching em quatro escolas na área de Helsínque (capital) da Finlândia durante o curso de um ano.	54, 51 e 26, professores respectivamente.	Pesquisa qualitativa	Os resultados indicaram que a razão mais comum para não coaprendizagem foi à falta de tempo de planejamento. Contudo, o estudo apontou que 15 minutos foram considerados suficientes para planejar uma lição. Os autores concluíram que a Coaprendizagem nas quatro escolas finlandesas neste estudo não foi iniciado como um processo, mas mais como uma experimentação de um novo método.	Fatores relacionados a uma implementação bem sucedida do coensino: 1) implementação coaprendizagem normalmente exige uma mudança na cultura escolar; 2) compromisso e trabalho em equipe; 3) co-planejamento, co-instruir e co-avaliar. (MURAWSKI, 2008 apud TAKALA; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012); 4) coaprendizagem exige comunicação. Benefícios do coensino: Para alunos: 1) bons resultados acadêmicos, sociais e comportamentais (FRIEND ; COOK 2007; PENDURE ; RABREN, 2009; WALTHER-THOMAS, 1997 apud TAKALA; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012) . Para professores: 1) aumenta as competências dos professores (FRIEND ; COOK 2007; PENDURE ; RABREN, 2009; WALTHER-THOMAS, 1997 apud TAKALA ; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012). Dificuldades / barreiras para a colaboração: 1) a falta de tempo para planejamento (TAKALA; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012).

Friend <i>et al.</i> (2010)	Explorar as complexidades do coensino e oferecer recomendações para futuras pesquisas e práticas que possam fomentar essa abordagem.	02 professores.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que é essencial a participação de diferentes profissionais na escola. Esses profissionais podem encontrar-se para facilitar o desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de coensino, especialmente porque esses programas complementam outras iniciativas de melhoria da escola, incluindo a resposta à intervenção.	Fatores relacionados a uma implementação bem sucedida do coensino: 1) apoio de uma equipe multiprofissional que inclui, fonoaudiólogos, psicólogos escolares, conselheiros, terapeutas ocupacionais atuando em colaboração com o professor de Educação Especial (LERNER, 1971; LOMBARDO, 1980; ROBINSON; ROBINSON, 1965 apud FRIEND <i>et al.</i> , 2010).
Pelosi e Nunes (2009)	Apontar soluções para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência física	29 professores dos itinerantes.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que o trabalho em colaboração é uma das soluções para a inclusão escolar. Contudo, deve envolver toda a comunidade escolar, além da família dos estudantes.	Profissionais envolvidos: professores de turma; diretores das escolas; coordenadores; familiares dos alunos; psicólogos; fisioterapeutas; terapeutas ocupacionais; fonoaudiólogos; e, profissionais de reabilitação. Pontos positivos: 1) a observação da evolução do estudante; 2) a confiança adquirida pelo professor itinerante em realizar adaptações e orientações ao professor de turma. Dificuldades: 1) relacionamento e discordância de opiniões; 2) tempo para planejamento; e, 3) espaço físico para confecção de materiais.

Fonte: elaboração própria (2022).

Em síntese, na base de dados SCOPUS, os 37 estudos foram agrupados de acordo com os objetivos delineados em cada estudo. Assim sendo, verificou-se que foram encontrados oito estudos que versaram sobre os modelos de colaboração, 10 estudos que descreviam as experiências práticas em relação à implementação da colaboração, um estudo que apresentou os elementos necessários para a colaboração, três pesquisas que discutiam sobre como desenvolver a colaboração, nove estudos que apresentavam a percepção de professores, gestores e estudantes sobre a colaboração, quatro estudos que apresentavam os fatores que influenciam positivamente ou negativamente na colaboração e dois estudos que abordaram os benefícios da colaboração.

Quadro 7 - Itens representativos dos estudos analisados referente a base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC					
Autor/Ano	Objetivos	Participantes	Tipo de Estudos	Resultados	Elementos da colaboração
Koning e Bridi (2019)	Analisar a existência de efeitos do desenvolvimento de ações colaborativas, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).	03 professoras.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que: a organização de práticas pedagógicas colaborativas estará sempre permeada pelas subjetividades construídas pelos professores envolvidos ao longo dos seus processos formativos, iniciais e continuados, bem como das experiências no campo de trabalho.	Ensino colaborativo: prevê a colaboração entre professor do Ensino Comum e professor da Educação Especial no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas de toda a turma, enfatizando a aprendizagem como um constructo coletivo entre todos os colegas. Ensino colaborativo: organizar as práticas docentes nos moldes do Ensino Colaborativo implica em uma nova maneira de gestar o espaço e as ações em sala de aula, configurando na articulação da ação de dois professores gestores, da Educação Especial e do Ensino Comum, com vistas a um objetivo comum. Benefícios/Vantagens: 1) o avanço no planejamento curricular devido ao acesso a uma diversidade de metodologias de ensino, 2) motivação nas aulas, 3) variedade de materiais, e, 4) melhoria do ambiente da sala de aula. Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: a) total comprometimento do diretor e da administração escolar, fazendo com que o educador geral e o educador especial não se responsabilizem sozinhos pela sala; b) os professores de educação

					geral e especial necessitam ensinar em equipe desde o início do ano escolar, para poderem planejar e implementar o currículo, compartilhando responsabilidades relacionadas com planejamento, instrução avaliação e monitoramento de todos os alunos na sala de aula; c) a direção escolar deve ajudar a dar segurança aos serviços de apoio, prover suprimentos e recursos para um programa de sucesso, estando disponível para encontrar soluções para os problemas (HERROLD ; VENN, 1999 apud KONING; BRIDI, 2019).
Pinto e Fantacini (2018)	Apresentar parte da bibliografia sobre o ensino colaborativo aplicado ao público-alvo da educação especial, revisitando os autores e sistematizando algumas de suas ideias, de forma a contribuir para o panorama atual dos estudos sobre ensino colaborativo no Brasil.	Não se aplica.	Revisão de Literatura.	Os resultados indicaram que a prática do ensino colaborativo tem contribuído positivamente para a construção do conhecimento das pessoas público-alvo da educação especial. Porém, alertam para as dificuldades de implementação de uma cultura colaborativa.	Benefícios/Vantagens: Sousa, Silva e Fantacini (2016) apud Pinto e Fantacini (2018) afirmam que o ensino colaborativo é um instrumento importante como estratégia de inclusão, pois possibilita o compartilhamento de saberes entre profissionais e contribui para os processos de aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial. Requisitos: 1) carece de voluntarismo e profissionalização por parte dos educadores, mas apresenta-se como estratégia eficiente no tocante ao processo de escolarização. Desafios: 1) formação fragilizada; 2) jornada de trabalho docente em mais de uma escola; 3) ausência de conhecimento do professor do ensino comum em relação a função/atribuição do professor de Educação Especial.
Martinelli e Vitalino	Descrever o desenvolvimento de um	01 professor de Educação Especial e 04	Pesquisa Colaborativa.	Os resultados indicaram que o processo de intervenção, além de	Trabalho colaborativo: de acordo com Marin e Moretti (2014, p.4) apud Martinelli e

(2018)	processo de intervenção junto a uma professora especialista em Educação Especial e professores do ensino comum, visando à promoção de um trabalho colaborativo entre eles.	professores do ensino comum.		estabelecer a parceria entre os professores no planejamento e na prática pedagógica, também promoveu a formação em serviço.	Vitalino (2018) o trabalho colaborativo se constitui em uma ação pedagógica que atende as demandas apresentadas pelos estudantes com NEE e por seus professores também. Essa proposta prevê além da “cooperação entre os docentes” a “presença física de outro professor em sala, durante as atividades”, disto decorre que esse modelo de trabalho tem sido chamado, também de coensino, bidocência e ensino colaborativo. Barreiras: 1) organização dos horários e atividades dos professores; 2) ausência de conhecimento sobre a proposta colaborativa.
Mello e Hostins (2018)	Discutir a potência da construção mediada de instrumentos de avaliação de aprendizagem entre Professores do ensino comum e do AEE para a inclusão escolar.	07 professores dos anos finais do ensino fundamental, - Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Arte, Ciências, Educação Física - e 02 da Educação Especial.	Pesquisa Colaborativa.	Os resultados evidenciaram experiências compartilhadas de discussão sobre o modo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a concepção coletiva de um instrumento de planejamento e avaliação dimensionado para a sua efetiva participação e sucesso na escola de educação básica.	Benefícios: construção de um Plano Colaborativo de Atendimento Educacional – PCAE. A partir de alguns elementos, tais como: 1) observar e registrar o processo de aprendizagem do aluno no ensino comum e no AEE; 2) considerar que, o que o aluno sabe, é o “marco zero” para sua aprendizagem e não o ponto final. O grupo assumiu que ao se avaliar o aluno com deficiência, é preciso considerar e comparar sua aprendizagem com ele mesmo e não com a turma; 3) definir em conjunto o objetivo geral da aprendizagem do aluno. Entendeu-se que os objetivos de escolarização para o aluno com deficiência podem (e devem) ser estabelecidos conjuntamente entre os professores; 4) dispor do Plano em ambiente virtual para acesso e registro simultâneo e remoto por todos os professores. Ao se pensar um Plano que fosse colaborativo e acessível a todos os professores, que pudesse estar disponível a cada um no tempo em que

					esse tem para suas atividades pedagógicas, de imediato surgiu o consenso de que o mesmo deveria ser compartilhado por todos em ambiente virtual; 5) definir estratégias que cada professor utilizará, em um mesmo documento, de modo que todos conheçam o que todos estão fazendo. Cada professor registra as estratégias de aprendizagem e de avaliação que utiliza em sua disciplina durante a ação, que podem ser compartilhadas com os demais; 6) registrar a qualquer tempo, os avanços observados durante o período letivo, não precisando ser apenas em momentos de pós-avaliação. O registro se dá a partir de itens, podendo identificar quando o avanço é no desenvolvimento global do aluno ou em sua aprendizagem curricular (nas disciplinas); 7) observar e evidenciar os sinais e níveis de envolvimento do aluno na realização das atividades. Consiste em realizar apontamentos dos sinais de envolvimento do aluno na aprendizagem observados durante o processo. Para isso toma-se como base a Escala de Avaliação do Envolvimento de Leuven (LAEVERS, 2014 apud MELLO ; HOSTINS, 2018); 8) alterar o planejamento das atividades tendo em conta os avanços e os níveis de envolvimento observados. Uma vez que o plano está em constante movimento pelo preenchimento, anotações e registros contínuos e simultâneos ao processo de aprendizagem, suas alterações se darão a qualquer tempo, permitindo o acompanhamento e avaliação simultânea do aluno; 9) emitir parecer descritivo sobre o
--	--	--	--	--	---

					processo de escolarização. Ao final do período letivo, a equipe de profissionais envolvida com o aluno emite parecer descritivo fundamentado nos avanços do aluno, suas dificuldades e sua trajetória de aprendizagem. É necessário ainda que ofereça subsídios para encaminhamentos, sugestões e possibilidades de intervenção pedagógica para o próximo período.
Paiva e Guidott (2017)	Analisar o desenvolvimento de uma proposta de planejamento colaborativo com três educadoras dos anos iniciais de uma escola municipal de Uruguai/RS.	03 professoras.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que o trabalho colaborativo oportunizou a reflexão, desconstrução e reconstrução de ideias e concepções.	Planejamento colaborativo: pode ser um meio de formação para professores em exercício que, nestes momentos, têm a oportunidade de estudar, refletir, dialogar sobre diversos temas e conteúdos. No planejamento colaborativo os membros do grupo criam vínculos, se apoiam, se valorizam. Nesses encontros cria-se um laço de confiança, os objetivos e desejos do grupo são compartilhados, assim como a liderança e a responsabilidade, pelo planejamento e execução das ações.
Pinheiro e Mascaro (2016)	Incluir alunos com deficiência intelectual no ensino comum por meio do trabalho pedagógico colaborativo.	01 professor de Educação Especial e 01 do ensino comum.	Pesquisa-ação.	Os resultados indicaram benefícios para os estudantes com deficiência no que tange aos aspectos: emocional, comportamental, cognitiva e na autonomia.	Bidocência - uma estratégia que tem como princípio a parceria entre os professores da classe comum e da Educação Especial. Vantagens do trabalho colaborativo: 1) o crescimento profissional de docentes com formações diferenciadas (CAPELLINI, 2004 apud PINHEIRO; MASCARO, 2016). Barreiras / Dificuldades: 1) situações como desconforto entre os profissionais, dada certa indefinição de papéis de cada um. Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: todos os demais profissionais

					que trabalham na escola, incluindo a equipe gestora deverão participar ativamente do trabalho voltado para o ensino colaborativo.
Vilaronga; Mendes; Zerbato (2016)	Descrever e analisar o caso de “Cecilia”, professora de Educação Especial, que trabalhou em colaboração com “Célio”, professor de Ciências do ensino fundamental II, tendo como foco o ensino de “Conrado”, aluno com paralisia cerebral, estudante de uma escola pública no interior paulista.	04 professores com formação em Educação Especial e 04 professores que atuavam nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental da sala regular.	Pesquisa-ação colaborativa.	Os resultados indicaram que o coensino beneficiou a escolarização de toda a turma, pois os dois professores trabalharam juntos em sala de aula, somaram conhecimentos diferenciados, progrediram em relação às metodologias de ensino e dividiram, no espaço de tempo em que atuaram de forma conjunta, a responsabilidade de ensinar todos os estudantes.	O coensino é um serviço de apoio à inclusão escolar que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula. Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) envolve o voluntarismo dos profissionais para o trabalho em conjunto e, 2) habilidades de comunicação e relação interpessoal que são construídas em longo prazo; 3) aos professores e demais profissionais envolvidos no processo de escolarização de alunos PAEE devem ser oferecidos cursos de formação inicial e continuada de qualidade para poderem lidar de forma eficaz com os desafios da inclusão. Estágios do ensino colaborativo: Gately e Gately (2001) apud Vilaronga; Mendes; Zerbato (2016) definem três diferentes estágios, com graus variados de interação e colaboração entre profissionais da educação regular e especial, que ocorrem após a implantação da proposta de coensino, sendo eles: (I) Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio; (II) Estágio de comprometimento: a

					comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula; (III) Estágio Colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos e, como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos e a prática docente de um complementa a do outro. Desafios / barreiras para a colaboração: 1) compartilhar com outros profissionais as responsabilidades da sala de aula ainda é um desafio para o professor de ensino comum, pois, tradicionalmente, esse papel deve ser exercido individualmente; 2) segundo Argueles, Hughes e Schumm (2000) apud Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) o item arriscar-se é apontado como desafiador para o ensino colaborativo, pois o professor é incitado a propor novas atividades e novas propostas. Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) definição de papéis e responsabilidades, cada um deve ter a mesma importância nessa parceria; 2) compatibilidade, os professores devem concordar a respeito do estilo e filosofia a serem utilizados na sala de aula, pois dividir responsabilidades modifica a maneira de
--	--	--	--	--	--

					ensinar; 3) conhecimento sobre o aluno: Uma das chaves para essa alteração é o conhecimento sobre o aluno, o que também é facilitado pela troca realizada entre o especialista em Educação Especial e o professor da sala comum (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000 apud VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016).
Benitez e Domeniconi (2016)	Avaliar a eficácia de uma consultoria colaborativa oferecida pelo psicólogo escolar em duas situações educacionais: uma aplicada pelo professor da sala de aula (PSA) comum com todos os estudantes (Experimento 1) e, a outra, aplicada pelo professor de educação especial (PEE), de modo individualizado (Experimento 2).	06 professores.	Pesquisa Exploratória.	Os resultados indicaram que o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e de sala comum ainda se mostrou como um grande desafio nas escolas que apresentavam esse modelo, visto que, em termos práticos, o planejamento das atividades não era compartilhado entre eles e o horário de planejamento, muitas vezes, não era suficiente para atender essa demanda e, além disso, nem sempre era possível reunir todos os professores envolvidos com o caso conjuntamente. A garantia do espaço e horário de discussão parece estar assegurada, porém, a presença de todos os professores envolvidos com o caso, ainda parece uma situação desafiadora.	Consultoria colaborativa: na proposta de consultoria colaborativa, o professor de educação especial proporciona auxílio ao professor de ensino regular fora da sala de aula e pode envolver outros profissionais, em geral, abarcando o consultor, a equipe escolar, podendo estender até a família, a comunidade e demais profissionais adicionais (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014; SILVA; MENDES, 2012 apud BENITEZ ; DOMENICONI, 2016). Ensino colaborativo: no modelo do coensino, o professor de Educação Especial e da sala de aula comum, compartilham a responsabilidade de planejar, aplicar e avaliar os estudantes.
Magalhães e Soares (2016)	Analisar o currículo de uma escola pública, em particular, aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência no espaço escolar e em situações coletivas de uma	26 professores e 01 intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras.	Pesquisa-ação Colaborativo-crítica.	Os resultados indicaram que o fato de os professores não socializarem seu planejamento e seus desafios cotidianos com seus colegas contribuía para ausência de reflexão das práticas docentes e privava os sujeitos da escola da troca de	Não se aplica.

	formação continuada desenvolvida na referida escola.			informações sobre especificidades de estudantes com deficiência e dos demais, e, especialmente, sobre possibilidades para um trabalho diversificado para todos os estudantes.	
Vilaronga e Mendes (2014)	Analisar as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos/SP, que participaram de uma formação na temática em 2011.	04 professores com formação em educação especial e 04 professores que atuam nos anos iniciais de ensino da sala regular.	Pesquisa-ação colaborativa.	Os resultados indicaram que os professores de Educação Especial que participaram do curso passaram a olhar as suas práticas de modo mais colaborativo.	Ensino colaborativo: Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009) apud Vilaronga e Mendes (2014): enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de Educação Especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência. Dificuldades/Barreiras: quando não há um planejamento cuidadoso ou os papéis são indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para ambos os professores e também para os gestores (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000; GATELY; GATELY, 2001 apud VILARONGA ; MENDES, 2014). Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) Participação voluntária dos profissionais; 2) oferecer aos professores

					tempo suficiente para o planejamento do coensino pela estrutura escolar e, 3) oferecer formação específica para os profissionais, visando ao trabalho colaborativo (LERH, 1999 apud VILARONGA; MENDES, 2014).
Cabral <i>et al.</i> (2014)	Apresentar à comunidade científica e escolar algumas possibilidades que tangem a formação do professor sob a perspectiva da inclusão escolar, pautando-se particularmente na proposta do ensino colaborativo.	02 professores.	Estudo de caso.	Os resultados indicaram que o ensino colaborativo contribui para a reflexão da formação de professores para a implantação da Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas brasileiras, no sentido de o ensino colaborativo prever uma aproximação entre educadores gerais e especiais, que trabalham colaborativamente para promover o processo ensino e aprendizagem de grupos heterogêneos de alunos na classe regular.	Colaboração: o trabalho em colaboração consiste no diálogo frequente e sistemático entre o professor da sala regular com o professor especial para garantir a escolarização do estudante-público alvo da educação especial, desde a construção do planejamento, adequações nos procedimentos de ensino, adaptações curriculares e de materiais até a avaliação. Os professores devem dividir o planejamento, a apresentação, a avaliação e o manejo da classe visando à melhora do ambiente de aprendizagem (GATELY; GATELY, 2001; MENDES, 2006 apud CABRAL <i>et al.</i> , 2014). Elementos do trabalho colaborativo: 1) o desconhecimento, 2) as resistências, 3) as dúvidas, 4) a abertura para o diálogo e 5) construção da confiança, são os principais elementos que norteiam o Ensino Colaborativo.
David e Capellini (2014)	Realizar uma revisão da literatura sobre o ensino colaborativo na educação infantil e verificar o conhecimento dos professores sobre esta estratégia pedagógica.	45 professores.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicam o reconhecimento dos professores de Educação Infantil sobre a necessidade de apoio e suporte quanto ao ensino colaborativo, evidenciando a necessidade de uma formação continuada na atuação do professor de Educação Especial neste contexto. O estudo permitiu,	Os sistemas de ensino devem planejar o ensino colaborativo, assegurando todos os recursos, tempo, verba e profissionais de apoio disponíveis, caso contrário, não haverá possibilidades da colaboração acontecer.

				ainda, concluir que os processos colaborativos são prejudicados em qualidade e abrangência devido à intensificação do trabalho docente.	
Pinto e Leite (2014)	Clarificar o conceito de trabalho colaborativo e a sua relação com a aprendizagem.	01 diretora, 04 professoras de uma escola de Educação Básica, e 02 professores de Ensino Superior.	Pesquisa qualitativa.	Os dados revelaram que o trabalho colaborativo é um conceito polissêmico, atravessado pelo discurso do senso comum, pelo discurso político, pelo discurso acadêmico e ressignificado no modo como é concretizado.	Trabalho em conjunto: o trabalho conjunto entre professores “implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 66 apud PINTO; LEITE, 2014).
Gómez e Sánchez (2013)	Apresentar um percurso pelas suas concepções e propostas, oferecendo algumas reflexões acerca da sua implementação e funcionamento do trabalho colaborativo.	02 Professores.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que o modelo de equipe docente permite a reconstrução da identidade pedagógica dos professores, por meio da experiência narrativa de si mesmos e dos outros.	A equipe de professores é uma estratégia de trabalho colaborativo que se propõe como uma alternativa na construção de práticas pedagógicas nas Escolas Normais Superiores. Modelos de colaboração docente: 1) grupos de discussão: é uma estratégia de investigação social que busca recuperar a voz dos participantes por meio do compartilhamento de suas experiências próprias. 2) comunidades de aprendizagem: trata-se de um conjunto de atores que atuam na educação com o propósito de transformar as escolas, mediante o desejo de aplicar um projeto que busque resultados satisfatórios para as escolas. 3) comunidades acadêmicas: grupo de pessoas, de diferentes disciplinas, que se unem em função da ampliação das potencialidades acadêmicas, planejamento e busca por solução de problemas científicos e sociais, com o objetivo de aplicar e validar o conhecimento. 4) grupos de apoio entre docentes: modalidade de apoio que funciona em escolas que buscam soluções dos

					problemas que emergem do cotidiano escolar mediante a análise, estudos e ações colaborativas, propostas pelos docentes. 5) equipes docentes: surge como uma proposta de organização dos professores nas escolas normais superiores e extensão e outras instituições formadoras de professores, de modo que essas experiências possibilitem a viabilidade da formação inicial e permanente.
Forte e Flores (2012)	Apresentar resultados de estudo que procurou compreender as perspectivas e experiências de desenvolvimento profissional de um conjunto de professores articuladas à colaboração no contexto de trabalho.	80 professores.	Pesquisa híbrida.	Os resultados apontam para uma valorização da formação formal, reconhecendo ainda a importância de outras oportunidades de desenvolvimento profissional, como o trabalho colaborativo, sobretudo no nível dos projetos extracurriculares e não no nível pedagógico e de sala de aula. Os resultados reforçam a ideia de que é premente promover formação em contexto de trabalho como estratégia para proporcionar o desenvolvimento profissional e para desafiar culturas profissionais marcadas pelo isolamento.	Colaboração: “a colaboração pode assumir formas distintas, desde o ensino em equipa, passando pela planificação em colaboração, pelo treino com pares (<i>peer coaching</i>), pela investigação-ação em colaboração”. Níveis de colaboração: Little (1990) apud Forte e Flores (2012): 1) contar histórias e procurar ideias; 2) ajuda e apoio; 3) partilha; 4) trabalho conjunto. Segundo a autora, os três primeiros representam formas relativamente fracas de colegialidade, podendo limitar-se a confirmar o status quo, não constituindo ameaças graves à interdependência dos professores, pois ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as suas concepções sobre as suas práticas. O quarto tipo é a forma de colaboração mais forte. Equipe de gestão: O papel desempenhado pela liderança é salientado por alguns docentes como um fator facilitador pelo incentivo à participação na formação.
Toledo e Vitaliano	Investigar a eficácia de um programa de formação de	02 professores.	Pesquisa colaborativa.	Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo	Pontos positivos da colaboração: 1) refletir sobre a prática: Capellini e Mendes (2007)

(2012)	professores numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II do Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI).			de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual (DI) e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da educação inclusiva pelos professores. Comprovou-se, também, que o trabalho colaborativo desenvolvido entre professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.	apud Toledo e Vitaliano (2012) ponderam que a análise reflexiva possibilita modificar a prática do professor para oferecer um atendimento adequado aos alunos com NEE.
Mendes; Almeida; Toyoda (2011)	Apresentar um breve histórico de um programa de pesquisa, ensino e extensão que busca aproximar a Universidade Federal de São Carlos dos professores do ensino comum que têm alunos com necessidades especiais em suas salas de aula.	02 professores universitários, 30 estudantes de graduação dos cursos de Educação, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, 30 professores do ensino regular de 16 unidades escolares (creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental) e 60 alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nessas unidades educacionais.	Pesquisa colaborativa.	Os resultados parecem apontar essa via de colaboração entre Educação Especial e Regular como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas.	Colaboração: a colaboração entre profissionais da Educação Especial e Regular pode ser uma alternativa para enfrentar tais desafios. Dentre as formas de trabalho colaborativo na escola, encontramos dois modelos: “o coensino” ou “ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”. Coensino: O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Consultoria colaborativa: consultoria é um processo que tem seis características: 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem estar de

					uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade. Divisões de papéis: a despeito da avaliação positiva, também foi possível constatar que ainda existe uma falta de preparo por parte dos professores para lidar com este tipo de trabalho colaborativo, uma vez que, a princípio, prevalece uma tendência de atribuir tarefas e esperar que o colaborador assuma a responsabilidade da criança com necessidades especiais matriculada em suas salas de aula, enquanto eles preferem dedicar o seu tempo para os outros alunos. Quando isso acontece, é necessário negociar desde o início o papel do colaborador e uma possível solução poderia se desenvolver na formação inicial das competências desejáveis para um trabalho colaborativo nas escolas.
--	--	--	--	--	---

Fonte: elaboração própria (2022).

Em síntese, na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC, os 17 estudos foram agrupados de acordo com os objetivos delineados em cada estudo. Assim sendo, verificou-se que foram encontrados três estudos que versaram sobre os modelos de colaboração, sete estudos que descreviam as experiências práticas em relação à implementação da colaboração, um estudo que apresentou os elementos necessários para a colaboração, um estudo que apresentou a percepção de professores, gestores e estudantes sobre a colaboração, dois estudos que apresentavam os fatores que influenciam positivamente ou negativamente na colaboração e, três estudos que abordaram os benefícios da colaboração.

Quadro 8 - Itens representativos dos estudos analisados referente a base de dados SciELO.

Base de dados SciELO					
Autor/Ano	Objetivos	Participantes	Tipo de Estudos	Resultados	Elementos da colaboração
Umemura e Rosa (2020)	Fortalecer a gestão democrática da escola em prol da qualidade social da educação.	05 professores coordenadores de área (CA) e 03 professores dos anos finais do ensino fundamental.	Pesquisa-ação colaborativa.	Os resultados indicaram que uma das mudanças mais urgentes é: reduzir o volume de trabalho burocrático da escola (preenchimento de fichas, documentos, planilhas), pois o tempo despendido em tais tarefas subverte as prioridades e o sentido do trabalho da coordenação pedagógica. Os resultados também indicaram que investir na aproximação da coordenação pedagógica com os docentes é um caminho não apenas possível, mas promissor para pavimentar a construção de uma outra referência de qualidade para o trabalho escolar. Uma qualidade negociada, que respeite o ritmo dos professores no processo de (re) construção de sua autonomia profissional e emancipação intelectual.	Barreiras / Dificuldades: 1) dar conta do excesso de trabalho burocrático e das solicitações externas; 2) suprir a falta de professores e/ou funcionários; 3) controlar a ansiedade, por se sentirem “responsáveis por tudo”; 4) saber lidar com a falta de tempo.
Buss e Giacomazzo (2019)	Analisar a percepção dos professores sobre as interações pedagógicas que se estabelecem entre esse profissional e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo (Coensino).	14 professores.	Pesquisa qualitativa.	Os autores concluíram que para o desenvolvimento do Coensino, são necessárias formações iniciais e complementares, dando suporte para a compreensão da função, das atribuições, do conhecimento específico sobre as deficiências, sobre concepções e conceituações da inclusão e das adaptações curriculares e pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento de todos os alunos diante de objetivos traçados.	Coensino: é uma possibilidade de trabalho entre os professores do ensino regular e especial, que necessita co-responsabilização no processo de ensino e de aprendizagem, compartilhamento no planejamento, na execução e na avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, nos quais há alunos com deficiência. O processo de colaboração no ensino define-se como “o trabalho conjunto de dois ou mais professores no sentido de darem respostas aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia a dia escolar” (COSTA ; CORREIA, 2012, p. 24 apud BUSS; GIACOMAZZO, 2019).

					Conforme as autoras, as características que melhor definem coensino são: 1) Há dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como co-professores, sendo um o “educador geral” e o outro o “educador especial”. 2) Ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. O “educador geral” mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem. 3) Os alunos são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os estudantes. Assim, várias combinações com estudantes e tamanhos de grupos podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem explorado. Os coprofessores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos” e não como “os meus e os seus estudantes”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 34 apud BUSS; GIACOMAZZO, 2019). Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) planejamento: é necessário tempo de planejamento comum durante a semana. 2) demonstrar paridade: dado que a paridade é essencial para o coensino, as autoras sugerem usar frases como “os nossos alunos” e não “seus/meus alunos”; incluir os nomes dos dois professores nas comunicações e relatórios como responsáveis pela sala; conversar antes de dar algum retorno e/ou comunicado aos pais, ao aluno ou equipe técnica pedagógica; além de garantir que os professores
--	--	--	--	--	--

					sejam responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos. 3) questões relacionadas ao comportamento: dialogar sobre as especificidades em relação à sala, as regras e as tomadas de decisões para o caso de elas não serem cumpridas. 4) manipulação de conflitos: os professores devem decidir o momento de confrontar e ou ignorar os problemas. 5) existência de um objetivo comum; 6) equivalência entre participantes; 7) participação de todos; 8) compartilhamento de responsabilidades; 9) compartilhamento de recursos; e 10) voluntarismo. Estágios/Níveis da colaboração segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apud Buss e Giacomazzo (2019): 1) estágio inicial, no qual os dois profissionais se comunicam na tentativa de estabelecer relações, criando limites e parcerias. Essa comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco de estagnar no primeiro estágio. 2) estágio de comprometimento, pelo qual a comunicação entre os profissionais se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração e gradualmente o educador especial começa a assumir o seu espaço da sala de aula. 3) estágio Colaborativo, os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo a comunicação, o humor e um alto grau de conforto vivenciados por todos – como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um completa o outro. Barreiras/Dificuldades: 1) indisposição para colaborar umas com as outras; 2) falta de vínculo; 3) tempos e espaços diferentes para o
--	--	--	--	--	--

					planejamento (tempo visto como folga por alguns profissionais); 4) pouco suporte/apoio da gestão; 5) desconhecimento em relação às atribuições do segundo professor; e, 6) falta de percepção da necessidade de planejamento em conjunto.
Howard (2019)	Apresentar uma análise fenomenológica de experiências vividas dos professores de colaboração	Professores.	Pesquisa qualitativa.	O autor concluiu que a colaboração oferece oportunidades para professores aprimora-se pessoalmente e profissionalmente, trabalhando em conjunto para tornar-se “mais informados sobre como mudar com os estudantes, a partir de culturas de individualismo para culturas de colaboração”.	Tipos/modelo de colaboração: 1) coordenação: uma prática comum de grupos e indivíduos onde a informação é trocada, e as pessoas se ajudam mutuamente para aumentar a eficiência do trabalho. Inclui organização de horários e reuniões. 2) cooperação / Parceria: Envolve um maior compromisso com um produto final como um resultado. Os participantes se reúnem para compartilhar recursos, espaço e ideias. Confiança e segurança são desenvolvidas. Indica um ethos de trabalho em equipe, cooperação e trabalho em rede, com uma certa interdependência. 3) integração: Este modelo é o mais envolvido e intenso (MONTIEL ; OVERTON, 2005; ROE, 2007; SAWYER, 2008; JOHN-STEINER, 2000 apud HOWARD, 2019).
Molina e López (2019)	Identificar no discurso dos professores em exercício suas experiências em relação ao trabalho colaborativo com seus colegas, os fatores facilitadores e que dificultam tal proposta.	09 professores.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que não basta declarar a necessidade de melhorar o trabalho em equipe. Devem ser criados espaços reais dentro da rotina escolar.	Barreiras/Dificuldades: 1) disponibilidade de tempo. Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) interdependência: aqueles que realizam este tipo de trabalho são iguais, ou seja, a interdependência de conhecimentos e competências assume que não existe um único especialista que seguir, mas todos os que estão no grupo de trabalho deve gerar contribuições para atingir o objetivo pretendido.
Vitalino (2019)	Descrever os resultados de	10 professores.	Pesquisa colaborativa.	Os resultados obtidos evidenciaram que, na fase inicial, os professores enfrentavam dificuldades	Barreiras/Dificuldades: 1) ausência de formação: os participantes evidenciavam falta de formação,

	uma pesquisa colaborativa que objetivou a formação de professores para inclusão de alunos com NEE em um Centro de Educação Infantil.			para efetivar a inclusão dos alunos com NEE. Por meio de ciclos de estudos, reflexões sobre a prática à luz dos conteúdos teóricos estudados e da participação da pesquisadora em sala de aula, foi possível identificar que os professores se tornaram mais seguros para efetivar a inclusão de seus alunos com NEE.	2) não saber adaptar recursos e materiais: revelavam “não saber” adaptar atividades e lidar com determinadas situações, e, 3) ausência de apoio: sentiam falta de apoio para realizar o processo de inclusão dos alunos com NEE; 4) resistência dos professores em participar: por aproximadamente um ano, grande parte dos participantes foram bem resistentes a participar dos encontros de formação.
Montaño; Martínez; Torre (2017)	Apresentar um estudo de caso sobre uma estratégia de trabalho colaborativo entre profissionais da educação em uma área de trabalho Específica (o autismo) para apoiar o intercâmbio de experiências por meio das redes.	11 professores, entre direção escolar e professores do ensino comum e de Educação Especial.	Estudo de caso.	Os resultados indicaram que o trabalho planejado e consensual, com um caminho comum de participação continuada, fornece uma garantia de qualidade em direção à melhoria da educação. Assim, o grupo de trabalho oferece segurança profissional aos seus participantes, favorece a realização de objetivos comuns e evita o isolamento profissional de professores em aulas específicas, uma vez que a comunicação em rede é a base do seu trabalho.	Pré-requisitos e habilidades para a colaboração: 1) compartilhamento de responsabilidade: basicamente, nas redes, um trabalho compartilhado é autogerenciado com base em comunicação desenvolvida em um espaço de trabalho comum que gera transformar um conhecimento compartilhado. Definição de rede: A filosofia de trabalhar em rede baseia-se na mudança do trabalho individual e independente, do "trabalho solitário" para "trabalhar de maneira integrada com os outros". (VILAR, 2008, p. 273 apud MONTAÑO; MARTÍNEZ; TORRE, 2017). Elementos que compõem uma rede: 1) as redes são irregulares em sua estrutura, são diversas, flexíveis, mudam e eles se movem; são continuamente feitas e refeitas por incorporações e as baixas e contribuições que faz; 2) as redes são de constituição horizontal, o que promove o respeito, confiança e clima de respeito e troca; 3) as redes são flexíveis e abertas no aprendizado para que funcionem como uma rede, sentindo-se membros de uma comunidade.

					Benefícios do trabalho em rede na escola: 1) novos pontos de vista e reflexão: a rede agora é considerada uma vantagem e um benefício para melhoria, pois que a troca de informações, como Rué <i>et al.</i> (2005, p. 406) apud Montañó; Martínez; Torre (2017), “enriquece a todos os membros do grupo de trabalho e leva a novos pontos de reflexão e melhoria na prática diária”; 2) mudanças nas práticas pedagógicas: os participantes da rede escolar trazem novas perspectivas que, na maioria dos casos, podem ser extrapoladas para as realidades da cada centro.
Isasi; Saldívar; Hernández (2017)	Identificar como as práticas colaborativas contribuem para a formação e uma cultura de colaboração.	54 professores.	Estudo de caso.	Os autores concluíram que os professores contavam poucos momentos para compartilhar experiências e diálogos, pois o horário de trabalho foi ampliado em três turnos: serviço regular, serviço misto e serviço noturno. Apesar da dificuldade em relação a disponibilidade de tempo, os autores concluíram que o trabalho colaborativo desenvolvido fortaleceu o processo de formação continuada dos professores envolvidos.	Definição de trabalho colaborativo: Scagnoli (2005, p. 3) apud Isasi; Saldívar; Hernández (2017) “o objetivo do trabalho colaborativo é induzir os participantes a construção do conhecimento através da exploração, discussão, negociação e debate”.
Silva; Silva (2015)	Analisar a relação existente entre a autoeficácia docente, em professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico, e a sua receptividade à colaboração, demonstrada sob a forma de diferentes práticas de	82 professores.	Pesquisa híbrida.	Os principais resultados sugerem que os professores que mais se percebem como eficientes são aqueles que possuem interesse em trabalhar colaborativamente.	Definição de colaboração (FRIEND ; COOK, 2010, p. 7 apud SILVA ; SILVA, 2015): "A colaboração interpessoal é um estilo de interação direta entre pelo menos dois sujeitos que, numa base voluntária, envolvem-se na partilha de decisões, visando atingir um conjunto de objetivos comuns". Para estes autores, não é possível forçar as pessoas a usar um estilo particular na sua interação com os outros. Funções/papéis da colaboração proposta por Pugach e Johnson (2002) apud Silva e Silva (2015): visa cumprir quatro papéis: 1) apoiar ou

	colaboração.				dar suporte aos colegas que enfrentam dificuldades; 2) facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas; 3) informar e partilhar experiências; e, 4) definir estratégias a serem aplicadas por outros colegas que são beneficiados com ajuda suplementar. Fatores que influenciam a colaboração: 1) existem fatores que influenciam a colaboração entre professores. De acordo com Pugach; Johnson (2002) apud Silva e Silva (2015), a colaboração entre professores é facilitada quando existe um clima favorável à implementação das práticas de colaboração, assim como quando existe uma evidência empírica que mostra a prova das boas práticas de trabalho cooperado sobre a melhoria do trabalho organizacional. 2) Silva (2013) apud Silva e Silva (2015), nas conclusões do seu estudo com professores do 2º e 3º ciclos e secundário, conclui que a colaboração dos professores é influenciada pela satisfação e também pelo estresse profissional.
Rojas e Cornejo (2014)	Revelar as percepções de trabalho colaborativo com os professores do ensino regular e educação especial, no contexto dos programas de integração escolar.	12 professores, sendo 06 de ensino regular e 06 de Educação Especial.	Pesquisa Exploratória.	Os resultados indicam a existência de algum grau de colaboração entre os professores, valorizando a influência de conceitos tradicionais e discriminação entre tipos de educação regular e educação especial de acordo com o discurso dos participantes. Mostra que o trabalho colaborativo é dificultado por um problema de coesão social na cultura e organização escolar.	Dificuldades/desafios para estabelecer o trabalho colaborativo: 1) dificuldade em integrar o conhecimento profissional. 2) a falta de temp. 3) o desenvolvimento das relações assimétricas profissionais. 4) resistência a solicitar e receber a cooperação. 5) a falta de clareza de papéis e se concentrar em alguns momentos do processo educativo (ARANEDA <i>et al.</i>, 2008; CASTRO; FIGUEROA, 2006 apud ROJAS; CORNEJO, 2014). Coaprendizagem: este método tem sido definido como duas ou mais pessoas que partilham a responsabilidade de ensinar um grupo de

					estudantes (CRAMER <i>et al.</i>, 2010; VILLA; THOUSAND; NEVIN, 2008 apud ROJAS; CORNEJO, 2014). Coaprendizagem é uma forma de trabalho colaborativo especialmente concebido em uma lógica de gestão do currículo e do ensino, uma vez que é desenvolvido através de um processo de planejamento, treinamento e avaliação colaborativa (MURAWSKI, 2008 apud ROJAS; CORNEJO, 2014). Tipos/modelos de coaprendizagem: 1) coaprendizagem, onde um professor leva toda a classe, enquanto a outra inclui informação acadêmica, comportamental e social do grupo ou classe de alguns alunos em particular. 2) apoio coensino, que consiste de um professor que assume o papel de condução da classe, enquanto o outro gira entre estudantes, fornecendo apoio individual, monitoramento, coleta de informações e gerenciamento de comportamento. 3) Coaprendizagem em grupos simultâneos, educadores dividem a classe em dois grupos, que ensinam em paralelo. 4) Co-ensinando: rotação entre grupos, onde os professores trabalham com diferentes grupos de alunos. Os professores são rodados entre grupos e também pode ser um grupo de trabalho sem um professor. 5. Estações Coaprendizagem em que os professores dividem estudantes de material e nas estações operando simultaneamente durante o desenvolvimento dos estudantes de classe irá girar entre as estações. Também pode haver uma estação que funciona sem um professor. 6. Co-educação alternativa, que ocorre quando um professor trabalha com um pequeno grupo de estudantes que desenvolvem atividades corretivas, preparação, enriquecimento
--	--	--	--	--	--

					e avaliação, enquanto o outro professor trabalha com toda a classe. 7. Coensino complementar, onde um professor está a tomar medidas para melhorar ou complementar o ensino ministrado por outro professor. (FRIEND <i>et al.</i> , 2010; HUGHES ; MURAWSKI, 2001; VILLA; THOUSAND ; NEVIN, 2008 apud ROJAS ; CORNEJO, 2014).
Boy Duarte (2014)	e Apresentar uma síntese dos resultados de uma pesquisa sobre o trabalho coletivo entre docentes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.	Professores regentes de classe, aos coordenadores pedagógicos e aos gestores da escola (diretor e vice-diretor).	Pesquisa qualitativa.	No contexto analisado, segundo os autores e de acordo com a percepção dos professores, as práticas coletivas se tornam cada vez mais escassas e se traduzem em discussões de aspectos imediatos e de curto prazo que envolvem o trabalho docente.	Definição de trabalho colaborativo: o trabalho colaborativo, definição esta de cunho sociológico, compreende as práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino que possuem um mesmo estatuto, atuam sobre diferentes objetos – alunos; material didático; estratégias e conteúdos de ensino; projeto de estabelecimento; relação com os pais de alunos, com dirigentes escolares – e assumem a responsabilidade coletiva desse tipo de trabalho (LESSARD, 2005 apud BOY; DUARTE, 2014). Definição de culturas colaborativas: constituem-se em qualidades, atitudes e valores que são transmitidos e vivenciados nas relações entre os docentes, pautando-se na ajuda, no apoio, na confiança e na abertura. Nesse caso, ocorre a valorização dos indivíduos como pessoas e dos grupos a que pertencem. Nessas culturas, os docentes também desenvolvem a confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança, selecionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão (FULLAN; HARGREAVES, 2001 apud BOY; DUARTE, 2014). Tipos/modelos de colaboração: Fullan e

					Hargreaves (2001) apud Boy e Duarte (2014): 1) a cultura docente balcanizada é constituída pela existência de grupos particulares e isolados de colegas, ou melhor, de subgrupos que geralmente se agregam por trabalhar de maneira mais próxima (mesma disciplina, mesmo ciclo, mesmo ano) (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2001 apud BOY; DUARTE, 2014); 2) colegialidade artificial: A colegialidade artificial, como forma de colaboração, está voltada às práticas formais, burocráticas e obrigatórias de trabalho em conjunto, fixas no tempo e no espaço, além de regulamentadas pela administração, com o objetivo de concretizar a colegialidade nas escolas, a partilha, a aprendizagem e o aperfeiçoamento; 3) colaboração confortável: Colaboração confortável é aquela que se restringe aos aspectos práticos, imediatos e de curto prazo que envolvem o trabalho docente. Consistem, dessa forma, em atividades mais seguras, confortáveis e periféricas aos docentes, como a oferta de conselhos, a troca de dicas e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica; 3) trabalho em conjunto: o trabalho em conjunto é a forma de colaboração que cria interdependências mais fortes, com responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamento coletivos, além de maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica ao trabalho efetuado.
Damiani (2008)	Discutir e afirmar a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas nas escolas.	Não se aplica.	Revisão de literatura.	A autora concluiu que o trabalho colaborativo é importante e deve, portanto, ser entendido e discutido tanto nos cursos de formação inicial quanto nos programas de formação continuada de docentes.	Pontos positivos trabalho colaborativo: o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Esse tipo de trabalho vem sendo considerado importante a

					ponto de Hargreaves; Engeström (1994, p.45) apud Damiani (2008), afirmam que ele pode “modificar radicalmente a natureza do pensamento do professor”.
Silva e Mendes (2008)	Identificar e descrever os comportamentos dos profissionais da escola e dos familiares de crianças com deficiência que, na perspectiva dos dois lados, são propiciadores e mantenedores de uma parceria colaborativa efetiva e bem sucedida.	31 participantes: 13 familiares de crianças com deficiência e 18 profissionais que trabalham na escola.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados indicaram que, entre as categorias levantadas, são observadas características essenciais do processo colaborativo, tais como respeito mútuo, comunicação, confiança, participação, amabilidade, sinceridade, seriedade e imparcialidade.	Desafios/dificuldades: no caso da parceria colaborativa entre família e profissionais da escola, uma das dificuldades encontradas tem sido a falta de conhecimento sobre quais componentes devem estar presentes nessa parceria para que ela tenha sucesso (DUNST, 2000; WINTON, 2000 apud SILVA; MENDES, 2008).

Fonte: elaboração própria (2022).

Em síntese, na base de dados SciELO, os 12 estudos foram agrupados de acordo com os objetivos delineados em cada estudo. Verificou-se que foram encontrados cinco estudos que descreviam as experiências práticas em relação a implementação da colaboração, dois estudos que apresentaram a percepção de professores, gestores e estudantes sobre a colaboração, dois estudos que apresentavam os fatores que influenciam positivamente ou negativamente na colaboração e três estudos que abordaram os benefícios da colaboração.

Também foram categorizados os elementos da colaboração descritos em cada estudo analisado. Os temas, subtemas e especificações podem ser observados, a seguir.

6.10 Temas e subtemas que emergiram mediante ao conteúdo dos estudos analisados

A partir da análise do conteúdo geral dos estudos, emergiram seis grandes temas:

- 1) Modelos de Colaboração; 2) Níveis/Estágios de Colaboração; 3) Requisitos e Habilidades antes da Colaboração; 4) Requisitos e Habilidades durante a Colaboração; 5) Desafios para a Colaboração; e 6) Benefícios da Colaboração.

6.10.1 Modelos de Colaboração

O tema modelo de colaboração será discutido a partir de dois subtemas: 1) *Modelos compostos por uma equipe multidisciplinar para atuar em sala de aula* e 2) *Modelos destinados à formação de professores para atuarem colaborativamente*. Nos quadros 9 e 10 podem ser visualizados os subtemas e as características.

Quadro 9 - Modelos de colaboração compostos por uma equipe multidisciplinar para atuar em colaboração.

MODELOS DE COLABORAÇÃO	
Modelos compostos por uma equipe multidisciplinar para atuar em sala de aula	
Subtema	Características
1) Coaprendizagem Fonte: (VILLA; THOUSAND ; NEVIN, 2008 apud KRAMMER <i>et al.</i> , 2018). .	Este modelo consiste em dois ou mais profissionais distribuindo, conjuntamente, um planejamento e uma instrução substantiva com modelos diversificados ou combinados de colaboração para um grupo de estudantes com ou sem deficiência, em um único espaço físico. Nesta definição a equipe de professores não necessariamente é composta de um professor do ensino comum e um de Educação Especial.

2) Trabalho em conjunto ou Cooperação/Parceria Fonte: (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2001 apud BOY; DUARTE, 2014; MONTIEL ; OVERTON, 2005; ROE, 2007; SAWYER, 2008; JOHN-STEINER, 2000 apud HOWARD, 2019).	É um modelo de colaboração que cria interdependências mais fortes, com empenho e aperfeiçoamentos coletivos, além de maior disponibilidade de tempo e motivação pessoal para se envolver em atividades de reflexão, revisão e crítica ao trabalho efetuado. Este modelo envolve um maior compromisso com um produto final como um resultado. Os participantes se reúnem para compartilhar recursos, espaço e ideias. Confiança e segurança são desenvolvidas. Indica um trabalho em equipe, cooperação e trabalho em rede, com certa interdependência.
3) Ensino em Equipe ou Coensino ou Bidocência ou Ensino Colaborativo ou Integração Fonte: (FRIEND <i>et al.</i>, 2010; GRAUE <i>et al.</i>, 2007; NARAIAAN, 2010; STROGILOS ; KING-SEARS, 2018); SCRUGGS; MASTROPIERI; MCDUFFIE , 2007; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014 apud BUSS ; GIACOMAZZO, 2019 ; MENDES; ALMEIDA; TOYODA , 2011; PINHEIRO ; MASCARO, 2016; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009 apud VILARONGA ; MENDES, 2014; MONTIEL ; OVERTON, 2005; ROE, 2007; SAWYER, 2008; JOHN-STEINER, 2000 apud HOWARD, 2019).	Trata-se de um modelo de serviço de apoio à inclusão escolar que, envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula onde, juntos, compartilham a responsabilidade de planejar, aplicar e avaliar os estudantes, de modo semelhantemente ativos. Os parceiros desenvolvem uma sinergia que lhes permitem criar novos recursos e metodologias, conjuntamente.
4) Co-teaching Fonte: (WEXLER <i>et al.</i>, 2018).	Neste modelo, existem dois professores em sala de aula (professor de Educação Especial e do ensino comum) que, em conjunto, desempenham o papel de instruir (ensinar), a partir de pequenos grupos, realizando uma instrução (explicação) diferenciada, como, por exemplo, o ensino por estações.
5) Ensino paralelo ou Coaprendizagem em grupos simultâneos Fonte: (COOK ; FRIEND, 1995; CONDERMAN ; HEDIN, 2015; FRIEND <i>et al.</i>, 2010; FRIEND ; COOK, 2013; MURAWSKI ; DIEKER, 2004 apud CASSERLY; PADDEN, 2017; SILEO, 2011; ROJAS ; CORNEJO , 2014).	Neste modelo, os professores de Educação Especial e do ensino comum participam de um planejamento conjunto, mas dividem a turma em dois grupos iguais e, ensinam concomitantemente.
6) Estação de Ensino (FRIEND <i>et al.</i>, 2010; STROGILOS ; KING-SEARS, 2018).	Neste modelo, os estudantes são organizados em pequenos grupos. Cada professor auxilia um grupo, mas os estudantes também podem trabalhar/aprender de maneira independente, em uma ou mais estações de ensino.
7) Ensino alternativo (FRIEND <i>et al.</i>, 2010; STROGILOS ; KING-SEARS, 2018).	Neste modelo, um professor atua instruindo (ensinando) para um grupo maior de alunos, enquanto outro professor instrui (ensina) uma lição alternativa ou a mesma lição ensinada, porém em um nível diferente de complexidade, para um grupo menor de alunos.
8) Um professor e um professor auxiliar Fonte: (FRIEND <i>et al.</i>, 2010; STROGILOS ; KING-SEARS, 2018).	Neste modelo, um professor conduz a aula (explica e ensina), enquanto o outro professor circula pela sala de aula, apoiando os estudantes, oferecendo assistência individual.
9) Um professor atua e o outro observa Fonte: (FRIEND <i>et al.</i>, 2010)	Neste modelo, um professor conduz a aula, enquanto que o outro professor observa os alunos. O professor que observa pode coletar

	dados acadêmicos, sociais ou comportamentais dos alunos.
10) Colegialidade artificial Fonte: (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2001 apud BOY; DUARTE, 2014).	Este modelo está voltado às práticas formais, burocráticas e obrigatórias de trabalho em conjunto, fixas no tempo e no espaço, além de regulamentadas pela administração com o objetivo de concretizar a colegialidade nas escolas, a partilha, a aprendizagem e o aperfeiçoamento, porém de modo pontual.
11) Colaboração confortável Fonte: (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2001 apud BOY; DUARTE, 2014).	É um modelo que se restringe aos aspectos práticos, imediatos e de curto prazo que envolve o trabalho docente. Consistem, dessa forma, em atividades mais seguras, confortáveis e periféricas aos docentes, como a oferta de conselhos, a troca de dicas e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica.
12) Cultura docente balcanizada Fonte: (HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2001 apud BOY; DUARTE, 2014).	Este modelo é constituído pela existência de grupos particulares e/ou isolados de colegas, ou melhor, de subgrupos que geralmente se agregam por trabalhar de maneira mais próxima (mesma disciplina, mesmo ciclo, mesmo ano, mesmas propostas de trabalho).
13) Coordenação Fonte: (MONTIEL ; OVERTON, 2005; ROE, 2007; SAWYER, 2008; JOHN-STEINER, 2000 apud HOWARD, 2019).	Este modelo é uma prática muito comum entre grupos, onde as pessoas se ajudam mutuamente para aumentar a eficiência do trabalho. Inclui organização de horários para reuniões.

Fonte: elaboração própria (2022).

Quadro 10 - Modelos destinados à formação de professores para trabalhar em colaboração.

MODELOS DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA TRABALHAR EM COLABORAÇÃO	
Subtema	Características
1) Equipes docentes (GÓMEZ ; SÁNCHEZ, 2013).	Trata-se de um modelo que surge como uma proposta de organização dos professores nas escolas regulares e, em outras instituições formadoras de professores, de modo que, essas experiências possibilitam a viabilidade da formação inicial e permanente de professores, pela via da colaboração.
2) Grupos de discussão ou grupos de apoio entre docentes Fonte: (GÓMEZ ; SÁNCHEZ, 2013).	Este modelo de modalidade de apoio funciona em escolas que buscam soluções dos problemas que emergem do cotidiano escolar, mediante a análise, estudos e ações colaborativas propostas pelos próprios docentes na busca de recuperar a voz dos participantes por meio do compartilhamento de suas experiências próprias.
3) Comunidades acadêmicas Fonte: (GÓMEZ ; SÁNCHEZ, 2013).	Trata-se de um modelo no qual um grupo de professores de Educação Especial, ensino comum, de diferentes disciplinas, se unem em função da ampliação das potencialidades acadêmicas, planejamento e busca por solução de problemas científicos e sociais, com o objetivo de aplicar e validar o conhecimento.
4) Comunidades de aprendizagem	Trata-se de um modelo composto por um

Fonte: (GÓMEZ ; SÁNCHEZ, 2013).	conjunto professores de Educação Especial, ensino comum, de diferentes disciplinas que atuam na Educação, com o propósito de transformar as escolas, mediante o desejo de aplicar um projeto colaborativo com o objetivo de incluir os estudantes do público-alvo da Educação Especial, de modo a buscar resultados satisfatórios.
5) Consultoria colaborativa Fonte: (CALHEIROS ; MENDES, 2016; ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; MENDES, 2012 apud BENITEZ ; DOMENICONI, 2016).	Esse tipo de serviço tem potencial para resolver problemas e promover formação em serviço, a partir da colaboração de diferentes profissionais, tais como: Terapeuta ocupacional; Pedagogo; Fisioterapeuta, Professor de Educação Especial.

Fonte: elaboração própria (2022).

Foram identificados um total de 18 modelos de colaboração, sendo 13 relacionados à colaboração envolvendo professores e uma equipe multidisciplinar e cinco que se referem a modelos destinados à formação de professores em serviço e exercício.

Observa-se, de modo geral, que independente do modelo, a colaboração ocorre a partir da atuação conjunta de no mínimo dois profissionais. Nesses modelos, a equipe pode ser formada por diferentes profissionais como: professores de Educação Especial; professores do ensino comum, de diferentes disciplinas e formações, profissionais externos à escola.

Esses profissionais podem ser colegas de trabalho, ou seja, já se conhecerem e possuírem um vínculo ou se unirem para atuar em colaboração, devido possuírem disciplinas correlatas, onde existem assuntos transversais, ou ainda, serem convidados a trabalharem juntos, a partir de uma proposta maior oriunda da equipe de gestão ou mesmo de uma proposta advinda de uma pesquisa científica em parceria com uma Universidade.

Segundo Krammer *et al.* (2018) e König e Bridi (2019) as equipes que são compostas de modo voluntário apresentam níveis mais elevados de colaboração em relação às equipes que são formadas a partir de indicações da gestão escolar ou mesmo de profissionais externos à escola.

Na mesma direção, Keefe e Moore (2004) sugeriram que há evidências de que a colaboração entre professores tende a ter mais sucesso quando esses profissionais escolhem os seus parceiros. Já Friend (2008) e Lehr (1999), argumentaram que, independentemente da possibilidade ou não de escolher o parceiro para atuar em colaboração, os professores possuem responsabilidades profissionais e devem fornecer

serviços adequados e, portanto, devem identificar formas de trabalhar uns com os outros, independentemente, do seu nível de vínculo ou preferências pessoais em relação ao profissional na qual quer estabelecer uma parceria.

Também cumpre destacar que, a autoseleção dos parceiros que irão atuar em colaboração não é garantia de um trabalho bem sucedido, pois para além da seleção, o perfil do professor poderá influenciar positivamente ou negativamente nos estágios de colaboração, ou seja, professores podem possuir vínculo e autoselecionar o seu parceiro, mas não ter perfil para atuar conjuntamente, pois preferem trabalhar de modo individual, uma vez que para alguém que prefere trabalhar sozinho, pode ser difícil se sentir confortável e descobrir novos meios de planejar e conduzir sua aula com o apoio de outra pessoa.

De acordo com Friend (2008) a autoseleção também não é garantia de um trabalho em conjunto eficaz, pois não garante que os professores autoselecionados possuem as competências específicas necessárias para uma boa qualidade de um trabalho colaborativo.

A proposta de atuação colaborativa quer seja por iniciativa dos próprios docentes ou mesmo de uma proposta da gestão ou externa à escola, carece de algumas demandas vivenciadas em diferentes contextos e momentos, como: 1) planejamento; 2) atuação (implementação) e, 3) avaliação. Em relação ao planejamento, algumas ações são adotadas, como: organização e horários fixos para reuniões para delinear as ações e discutir ideias, objetivos e realizar compartilhamento de responsabilidades.

Cumpre salientar que, um grande entrave em propor um trabalho colaborativo na escola, se dá justamente, no momento de convidar um profissional da escola, um professor, por exemplo, para trabalhar em colaboração. Muitas vezes, pelo fato de a equipe de gestão ter aceitado a proposta, o professor acaba concordando em participar, porém, esse aceite ocorre em virtude do receio de ser contra uma proposta que já foi aprovada por uma instância maior, ou seja, pela equipe de gestão, que possui uma relação hierárquica com o professor.

Essa situação torna-se evidente, principalmente, durante o momento em que se inicia a organização de reuniões para delinear as ações e tomadas de decisões, também conhecido como o momento de planejamento.

Nesta etapa, dependendo do perfil do professor, se pode identificar as primeiras barreiras para o trabalho colaborativo, ou seja, identifica-se que esse profissional ou profissionais não estão disponíveis para colaborar, como aparentavam ao ouvirem a

proposta (GUNTHER; MOLINA NETO, 2000; ZERBATO *et al.*, 2013; SILVA; SANTOS; FUMES, 2014; COSTA, 2017).

Aqui, algumas falas afirmativas e de questionamentos ou mesmo comportamentos podem evidenciar essa afirmação. Em relação aos comportamentos, pode ser comum observar que esse profissional ao chegar à sala ou no local onde o encontro foi agendado ele (a) já chega com um andar de quem está correndo, por vezes, fica de pé e aparenta não querer sentar-se; cruza os braços e fica olhando fixamente para você; de tempos em tempos olha o relógio do pulso ou mesmo o celular, dando a conotação de que está com pressa. Além disso, algumas falas podem ser recorrentes, como por exemplo: “Olha, eu não tenho muito tempo”; “Vai demorar muito?”; “Não vai demorar muito, né?”; “Tem que ser no meu Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), pois eu não tenho outro horário”; “Eu só posso no horário do HTPC”; “Qual é a pauta?”. Também pode ser comum o sentimento de desconfiança ou o receio de que tudo será anotado e registrado, por isso, o professor deve manter um discurso politicamente correto, esse fato pode ser constatado a partir de falas, como: “Mas, por que esse computador?”; “Não precisa gravar, vai ser rápido”; “Eu não tenho muito o que falar”.

De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011) o sucesso de ações colaborativas está na identificação de profissionais com talentos e habilidades para promover e estimular sentimentos positivos e que possuem uma boa relação de interdependência, que trabalham pela resolução de problemas, sabem solicitar ajuda e promover apoio, além de sentir-se confortável ao partilhar responsabilidades.

O modelo de colaboração a ser adotado pelos profissionais da escola irá depender da cultura escolar, dos profissionais que ali atuam e também da demanda relativa à inclusão. Sendo assim, pode-se inferir que não existe um modelo melhor ou mais completo e, muito menos se deve fazer a opção por um único modelo, pois os modelos se complementam e, apesar de estarem bem delineados e categorizados, todos partem do mesmo pressuposto, ou seja, trabalhar em colaboração com o propósito de resolver uma situação que envolve os desafios do processo inclusivo e o atendimento a diversidade.

6.10.2 Estágios de Colaboração

Este tema é discutido por meio de três subtemas: 1) Estágio 1; 2) Estágio 2; e 3) Estágio 3, apresentados no quadro 11:

Quadro 11 - Itens referentes aos estágios de colaboração.

ESTÁGIOS DE COLABORAÇÃO		
Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3
1) Aconselhamento: Fonte: (GOTTLIEB; RATHMANN, 2014 apud DEMARTINO; PHILIP, 2018). Neste estágio o aconselhamento é dirigido a soluções específicas de problemas; além do desenvolvimento de novas perspectivas em relação aos problemas existentes na escola.	1) Inspiração: Fonte: (GOTTLIEB; RATHMANN, 2014 apud DEMARTINO; PHILIP, 2018). Neste estágio existe a oferta de apoio ao professor para a busca de novos conhecimentos para resolução dos problemas, também se busca parceria com professores de apoio (professor de Educação Especial, por exemplo), para identificar novas abordagens de ensino.	1) Reflexão e análise da prática: Fonte: (GOTTLIEB; RATHMANN, 2014 apud DEMARTINO; PHILIP, 2018). Neste estágio existe a colaboração de um professor que assume a função de interlocutor, a fim de instigar reflexões e análises a respeito da prática do professor de apoio.
2) Contar histórias e digitalização de ideias ou contar histórias e procurar ideias: Fonte: (DIZINGER, 2015; GRÄSEL; FUßANGEL; PÖBSTEL, 2006 apud KRAMMER <i>et al.</i> , 2018; LITTLE, 1990 apud FORTE; FLORES, 2012). Trata-se de uma troca muito informal de experiências e ideias existentes. Professores neste nível são amplamente independentes uns dos outros. Portanto, ele representa o menor grau de cooperação entre os professores.	2) Ajuda e assistência ou Ajuda e apoio: Fonte: (DIZINGER, 2015; GRÄSEL; FUßANGEL; PÖBSTEL, 2006 apud KRAMMER <i>et al.</i> , 2018; LITTLE, 1990 apud FORTE; FLORES, 2012). Neste nível os professores trabalham em conjunto e são fortemente dependentes uns dos outros.	2) Partilha e trabalho conjunto: Fonte: (DIZINGER, 2015; GRÄSEL; FUßANGEL; PÖBSTEL, 2006; apud KRAMMER <i>et al.</i> , 2018; LITTLE, 1990 apud FORTE; FLORES, 2012). Neste nível, normalmente, os professores cooperam uns com os outros, trabalham e ensinam juntos. Utilizando alguns modelos de colaboração, tais como: Co-ensio ou <i>Coteaching</i> .
3) Iniciação: Fonte: (PRATT, 2014). A primeira fase é determinada pela forma como o par começa a trabalhar, voluntariamente ou por requerimento externo, onde os participantes sintam expectativas em relação ao trabalho a ser realizado. Neste momento, os professores passam do estágio de indecisão para preparação, mas sempre tentam antecipar o que está por vir.	3) Rotação simbiótica: Fonte: (PRATT, 2014). A segunda fase corresponde, por sua vez, a um estado simbiótico-recursivo, onde a relação entre os professores tende a melhorar, onde começam a trocar experiências e a compartilhar decisões.	3) Segurando o par: Fonte: (PRATT, 2014). Nesta fase, ocorre um envolvimento ativo entre os professores, a partir do planejamento e implementação de ações frente ao processo de ensino.
4) Estágio inicial: Fonte: (GATELY; GATELY, 2001 apud VILARONGA;	4) Estágio de comprometimento: Fonte: (GATELY; GATELY,	4) Estágio Colaborativo: Fonte: (GATELY; GATELY, 2001 apud VILARONGA;

MENDES; ZERBATO, 2016). Neste estágio, os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e esporádica, e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio.	2001 apud VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016). Neste estágio, a comunicação entre os professores se tornam mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e, gradualmente o profissional da Educação Especial passa a assumir um papel mais ativo em sala de aula.	MENDES; ZERBATO, 2016). Neste estágio, os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos e a prática docente de um complementa a do outro.
--	--	---

Fonte: elaboração própria (2022).

Foram identificados que existem três diferentes níveis de estágios de colaboração e que para cada estágio, existem quatro diferentes situações.

No Estágio 1, os professores se voluntariam ou existe uma solicitação externa para que possam participar de uma ação conjunta na escola. Neste momento, existe a tentativa de uma aproximação. Em alguns casos, pode ser evidente comportamentos de ansiedade por parte dos professores em relação aos possíveis resultados, além disso, pode ser comum falas permeadas por sentimentos de desconfiança e baixa expectativa em relação ao trabalho em conjunto, a partir de falas como: “Mas, será que vai dar certo?”, “Mas, esse aluno (a) não tem jeito!”, “Eu já tentei de tudo, mas não tem mais o que fazer”, “Podemos tentar, mas não sei não!”.

Nesse estágio, percebe-se que o vínculo e o sentimento de interdependência ainda não estão presentes. Em alguns casos, o objetivo é unir forças para resolver um problema pontual, ou ainda, trabalhar em conjunto, devido a solicitação de uma instância maior, como da equipe de gestão escolar.

Em relação à comunicação e trocas de experiências, pode-se perceber que ocorre de modo formal e restrito apenas aos momentos de aproximação, sendo que esses momentos são esporádicos e, em alguns momentos, dada a experiência prática podem-se presenciar falas como: “Mas, vai demorar muito?”, “Eu não tenho muito tempo!”, “Tem que ser no horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)”.

De acordo com Costas e Honnef (2015) para realização de um trabalho colaborativo, faz-se necessário a disponibilização de um período maior de tempo a ser destinada a articulação dos saberes e práticas entre os professores.

No estágio 1, existe uma grande probabilidade da colaboração ficar estagnada, por isso é indispensável o apoio e acompanhamento da equipe de gestão escolar.

O apoio organizacional por parte da equipe de gestão escolar para propostas colaborativas é necessário a fim de destinar tempo para a análise sistemática e reflexões nas escolas, no que tange o ensino comum e especial, e no intuito de apoiar os professores na tomada de decisões, busca por recursos e até representatividade em instâncias superiores (HEDEGAARD-SOERENSEN; JENSEN; TOFTENG, 2017).

Para Lehr (1999) o trabalho colaborativo só é viável quando a proposta for prioridade para a equipe de gestão escolar, tendo em vista a necessidade de disponibilização de tempo hábil para o planejamento em conjunto.

No Estágio 2, pressupõem-se que os professores já passaram pelas tensões iniciais que decorrem da primeira aproximação. Nesse momento, existe a oferta para trabalhar em conjunto. Essa oferta, geralmente, irá partir de um dos professores que irá instigar o planejamento. Os níveis de ansiedade tendem a diminuir, por conta do sentimento de desconfiança e baixa expectativa em relação ao sucesso da proposta.

O vínculo e o sentimento de interdependência começam a ser estabelecidos entre os professores. O objetivo é a busca pela resolução de problemas vividos no cotidiano e por novos conhecimentos, novas abordagens de ensino. A relação entre os professores tende a melhorar, pois ambos começam a trocar experiências.

A comunicação se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita a construção de um nível maior de confiança e, por conseguinte, da colaboração. Neste estágio, os professores compreendem melhor suas funções (papéis) e assumem de modo mais ativo a responsabilidade em relação ao planejamento, implementação e avaliação das ações realizadas.

Nesse estágio, percebe-se um percurso para se chegar à colaboração, mas ainda não se pode afirmar a chegada ao “estágio colaborativo” (PUGACH; JOHNSON, 1989; KÖNIG; BRIDI, 2019).

Por fim, no Estágio 3, existe a colaboração. Os professores se comunicam e interagem abertamente, existe um alto nível de conforto entre ambos, de modo que um complementa o outro, no que diz respeito à indicações de ideias, utilização de estratégias de ensino, recursos pedagógicos e Tecnologia Assistiva.

Durante a atuação, os professores compartilham alguns momentos, como: planejamento, implementação (em sala de aula) e a avaliação do processo de ensino.

Aqui, cumpre destacar que a colaboração, em algum instante, deve contemplar três diferentes momentos, ou seja: o planejar a aula / instrução, o desenvolvimento e a

avaliação da aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência e da prática docente realizada em conjunto.

Contudo, segundo Fontes (2009), Capellini (2004), Costas e Honnef (2015) e Fullan e Hargreaves (2000, 2001) efetivar todos os momentos do trabalho colaborativo não é algo simples. Ainda de acordo com os autores, mesmo havendo a proposição desse trabalho na escola, a realização dos três momentos citados acima ocorre de modo incipiente.

De modo geral, nesse estágio, os professores compreendem o que é trabalhar colaborativamente e atuam segundo o modelo de colaboração que mais se aproxima da necessidade identificada em seu contexto escolar.

Parece que quanto maior o conhecimento e compreensão das nuances da colaboração, mais eficaz é o processo de planejamento e de implementação do trabalho colaborativo e, por conseguinte, o seu sucesso (CARTY; FARRELL, 2018).

Ainda de acordo com Carty e Farrell (2018) quando um dos professores possuem experiências prévias de trabalho em conjunto ou conhecem os princípios da colaboração, os estágios de colaboração tendem a ocorrer de modo mais rápido.

6.10.3 Requisitos e habilidades antes da colaboração

Este tema é discutido por meio de dois subtemas: 1) Para professores: pré-requisitos e habilidades e 2) Para gestores: pré-requisitos e habilidades.

6.10.3.1 Para professores: requisitos e habilidades

Quadro 12 - Itens referentes aos pré-requisitos e habilidades antes da colaboração para professores.

ANTES DA COLABORAÇÃO PARA PROFESSORES	
Pré-requisitos	Habilidades
1) Voluntarismo dos profissionais: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; SOUSA; SILVA ; FANTACINI, 2016 apud PINTO; FANTACINI, 2018; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; LERH, 1999 apud VILARONGA; MENDES, 2014). Envolve o voluntarismo dos profissionais para o trabalho em conjunto. A participação deve ser voluntária, pois os	1) Perfil colaborativo: (Nomeado pela pesquisadora). Profissionais com perfis para trabalhar em colaboração contribuem para o sucesso das ações desenvolvidas na escola.

professores trabalham melhor juntos, quando são voluntários antes da colaboração.	
2) Boa relação interpessoal: Fonte: (CONNOR; CAVENDISH, 2018). Necessidade de uma sessão de treinamento dedicada à construção de relacionamento entre professores.	2) Habilidades pessoais: (Nomeado pela pesquisadora). Profissionais com perfis para trabalhar em colaboração contribuem para o sucesso das ações desenvolvidas na escola.
3) Disponibilidade de tempo para planejar: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019). Os professores precisam de uma preparação suficiente e de horários para realizarem reuniões com os seus parceiros de equipe.	3) Habilidades de liderança: Fonte: (KING; STEVENSON, 2017 apud CARTY; FARRELL, 2018). Ter espírito de liderança é um dos fatores que auxiliam na colaboração.
4) Conhecer o estudante: Fonte: (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000 apud VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016). Antes dos professores estabelecerem uma parceria colaborativa, eles precisam conhecer seus estudantes. Esse momento pode ser facilitado, quando existe troca de conhecimentos entre o professor especialista em Educação Especial e o professor da sala de aula regular.	4) Habilidades de comunicação: Fonte: (CONNOR; CAVENDISH, 2018). Saber opinar e ouvir são habilidades necessárias para a colaboração.
5) Contato com a família do estudante: Fonte: (PELOSI; NUNES, 2009; FRIEND; BARRON, 2015; SILVA; MENDES, 2008). Os professores devem estar em contato com os familiares para que possam compreender melhor as individualidades do estudante.	

Fonte: elaboração própria (2022).

Foram identificados nove subtemas, sendo cinco relativos os requisitos e quatro referentes às habilidades dos professores antes da colaboração.

Em relação aos requisitos para professores antes da colaboração, identificou-se que o *Voluntarismo dos profissionais* é condição indispensável para um trabalho em conjunto. Estar disponível para colaborar, saber ouvir e estar disponível para opinar, são características pessoais desse perfil de profissional.

Um profissional com perfil voluntário é aquele que busca observar a situação, sempre com motivação e de modo positivo, pois tem como filosofia de vida que: um desafio se torna mais “fácil” quando se tem com quem contar.

Nesse momento, podem surgir questionamentos, como: “Mas, como identificar esse perfil?”, “preciso conviver por um determinado tempo com essa pessoa?”. A resposta para essas e outras indagações é que, esse profissional, geralmente, irá apresentar comportamentos de escuta, ou seja, tende a colocar-se à disposição para ouvir e sugerir estratégias para te auxiliar. Alguns comentários desse profissional podem sugerir esse perfil, como, por exemplo: “Não se preocupe! Dará tudo certo!”,

“Conte comigo!”, “Estou disponível para te ajudar no que for preciso”. “Eu nunca trabalhei assim, mas estou disponível para aprender e colaborar no que for preciso”; “juntos somos mais fortes”.

A despeito disso, há uma concordância entre os autores Friend e Cook (1990), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Costa (2017) que afirmaram que, estar disponível para colaborar é um fator determinante, pois se não houver desejo e motivação para trabalhar em conjunto, a proposta fica comprometida.

De acordo com Costa (2017) “estar disponível para colaborar é uma característica pessoal do professor que influencia diretamente o sucesso do trabalho colaborativo na escola”.

6.10.3.2 Para gestores: pré-requisitos e habilidades

Quadro 13 - Itens referentes aos pré-requisitos e habilidades antes da colaboração para gestores.

ANTES DA COLABORAÇÃO PARA GESTORES	
Pré-requisitos	Habilidades
1) Voluntarismo dos profissionais: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; SOUSA; SILVA ; FANTACINI, 2016 apud PINTO ; FANTACINI, 2018; VILARONGA; MENDES ; ZERBATO, 2016; LERH, 1999 apud VILARONGA ; MENDES, 2014). Envolve o voluntarismo dos profissionais para o trabalho em conjunto. A participação deve ser voluntária, pois os professores trabalham melhor juntos, quando são voluntários antes da colaboração.	1) Perfil colaborativo (Nomeado pela pesquisadora). Profissionais com perfis para trabalhar em colaboração contribuem para o sucesso das ações desenvolvidas na escola.
2) Gestão escolar deve ser apoiada por instâncias superiores: Fonte: (KING; STEVENSON, 2017 apud CARTY; FARRELL, 2018). Faz-se necessário que a equipe de gestão escolar, também seja apoiada por instâncias superiores.	

3) Prover apoio organizacional adequado aos professores: Fonte: (DEMARTINO; PHILIP, 2018). O apoio organizacional pelas administrações escolares é pré-requisito, a fim de criar tempo para a análise sistemática e reflexões nas escolas, tanto de ensino regular, quanto relativa ao ensino especial, e no intuito de organizar e definir os papéis profissionais. Oferecer aos professores tempo suficiente para o planejamento do Coensino para professores, pela estrutura escolar, é um dos elementos essenciais para promover práticas colaborativas na escola.	
4) Comprometimento da equipe de gestão escolar para apoiar iniciativas colaborativas na escola: Fonte: (HERROLD E VENN, 1999; apud KONING; BRIDI, 2019). A direção escolar deve dar segurança aos serviços de apoio e propostas colaborativas, prover suprimentos e recursos para um programa de sucesso, estando disponível para encontrar soluções para os problemas.	
5) Propor o planejamento conjunto no início do calendário escolar: Fonte: (MOLINA; LÓPEZ, 2019; HERROLD; VENN, 1999; apud KONING; BRIDI, 2019). É requisito indispensável que os professores de Educação Especial e do ensino comum, atuem colaborativamente, desde o início do ano letivo escolar, para poderem planejar e implementar o currículo, compartilhando responsabilidades relacionadas com: planejamento, instrução, avaliação e acompanhamento de todos os estudantes em sala de aula.	
6) Estimular a participação de todos os profissionais da escola: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; PINHEIRO; MASCARO, 2016). A equipe gestora deve estimular a participação de todos os profissionais que atuam na escola.	
7) Apoiar e prover uma flexibilização na disponibilidade de tempo dos professores para a colaboração: Fonte: (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009 apud VILARONGA; MENDES, 2014; LERH, 1999 apud VILARONGA; MENDES, 2014). É requisito indispensável promover na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de Educação Especial e o professor da sala regular.	

8) Intermediar e apoiar os professores no contato junto aos familiares dos estudantes: (Nomeado pela pesquisadora) É requisito indispensável a equipe de gestão apoiar os professores e intermediar o contato junto as famílias dos estudantes, quer seja, por meio de uma ligação telefônica, envio de bilhetes ou mesmo encontro presenciais.	
9) Ofertar cursos de formação inicial e continuada com modelo colaborativo: Fonte: (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; LERH, 1999 apud VILARONGA; MENDES, 2014). Aos professores e demais profissionais envolvidos ou que irão se envolver no processo de escolarização de EPAEE, é indispensável a oferta de cursos de formação inicial e continuada, com proposta colaborativa e de qualidade para poderem lidar de forma eficaz com os desafios da inclusão. Oferecer formação específica para os profissionais, visando ao trabalho colaborativo.	
Total de nove subtemas, sendo oito pré-requisitos e uma habilidade.	
Fonte: elaboração própria (2022).	

6.10.4 Requisitos e habilidades durante a colaboração

Este tema é discutido por meio de dois subtemas: **Para professores:** requisitos e habilidades durante (planejamento, aplicabilidade e avaliação das ações colaborativas) e **2) Para gestores:** requisitos durante o processo de planejamento, implementação e avaliação da colaboração.

6.10.4.1 Para professores: requisitos e habilidades (Planejamento Colaborativo)

Quadro 14 - Itens referentes aos requisitos e habilidades durante o momento do planejamento colaborativo.

PLANEJAMENTO COLABORATIVO	
Requisitos	Habilidades
1) Apoio da gestão escolar: Fonte: (KRAMMER <i>et al.</i>, 2018). A gestão escolar deve manter o apoio aos professores durante todo o processo de ações colaborativas na escola.	1) Perfil colaborativo: (Nomeado pela pesquisadora). Profissionais com perfis para trabalhar em colaboração contribuem para o sucesso das ações.
2) Atuar de modo colaborativo desde o início do ano letivo: (Nomeado pela pesquisadora).	2) Comunicação eficaz: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; KRAMMER <i>et al.</i> 2018).

Os professores do ensino regular e de Educação Especial necessitam ensinar em equipe desde o início do ano escolar, para poderem planejar e implementar o currículo, compartilhando responsabilidades relacionadas como: planejamento, instrução, avaliação e acompanhamento de todos os estudantes em sala de aula.	Parceiros de ensino devem discutir questões educacionais relacionadas à gestão de sala de aula, filosóficas de ensino e perspectivas sobre a avaliação, de modo frequente.
3) Disponibilidade e Flexibilidade no tempo de planejamento e para realizar arranjos nos atendimentos: Fonte: (MOLINA; LÓPEZ, 2019; VITALINO, 2018; CASALE; THOMAS, 2018). Os professores precisam de uma preparação suficiente e horários de reuniões com os seus parceiros de equipe para planejar suas aulas de codidata. O tempo de planejamento comum deve ser assegurada e novos parceiros coensino podem ter permissão para ser dispensado de outras responsabilidades, a fim de dar tempo para as suas responsabilidades de coensino.	3) Manter uma boa relação interpessoal: Fonte: (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016). Habilidades de comunicação e relação interpessoal são construídas em longo prazo.
4) Compartilhar responsabilidades de modo igualitário: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; MONTAÑO; MARTINEZ; TORRE, 2017; STROGILOS; KING-SEARS, 2018; KRAMMER <i>et al.</i>, 2018; BRINKMANN; TWIFORD, 2012; FRIEND, 2008; VILLA; THOUSAND; NEVIN, 2004 apud KRAMMER <i>et al.</i>, 2018). A partilha de responsabilidade por uma série de ações em sala de aula - como entrega compartilhada de instrução, responsabilidade compartilhada para a avaliação ou responsabilidade compartilhada para a decisão como ensinar - é considerada essencial para o ensino conjunto de alta qualidade. É preciso uma repartição equitativa das responsabilidades.	4) Comprometimento dos professores: Fonte: (MURAWSKI, 2008 apud TAKALA; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012). É preciso haver comprometimento de ambos os professores. Dedicção dos envolvidos e preocupação com o avanço acadêmico dos estudantes, a partir de um objetivo em comum.
5) Compartilhar planejamento: Fonte: (GATELY; GATELY, 2001 apud VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; MENDES, 2006 apud CABRAL <i>et al.</i>, 2014; CONNOR ; CAVENDISH, 2018; STROGILOS ; KING-SEARS, 2018). Um dos requisitos durante a colaboração diz respeito ao planejamento de modo conjunto que deve avaliar as necessidades dos estudantes para estabelecer os objetivos a serem alcançados. Reuniões de planejamento frequentes tornam-se um componente importante para a colaboração.	5) Paridade entre os professores: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; STROGILOS; KING-SEARS, 2018; DRACH-ZAHAVY; SOMECH, 2002 apud KRAMMER <i>et al.</i>, 2018). Quando a paridade está presente, cada profissional tem igual poder na tomada de decisões e os estudantes reconhecem ambos os educadores como iguais.
6) Definição de papéis: Fonte: (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000 apud VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; MENDES; VILARONGA; ZERBATO,	6) Interdependência entre os professores: Fonte: (MOLINA; LÓPEZ, 2019). Aqueles que realizam este tipo de trabalho são

2014).	iguais, ou seja, a interdependência de conhecimentos e competências assume que não existe um único especialista, mas que, todos os que estão no grupo de trabalho, devem gerar contribuições para atingir o objetivo pretendido.
É preciso haver papéis claramente definidos com base nos pontos fortes, individuais de cada professor. Cada um deve ter a mesma importância nessa parceria, porém, cumpre destacar que, em alguns momentos, os papéis devem ser compartilhados.	7) Confiança mútua: Fonte: (PELOSI; NUNES, 2009; PAIVA; GUIDOTT, 2017; CABRAL <i>et al.</i>, 2014; MONTIEL; OVERTON, 2005 apud HOWARD, 2019; ROE, 2007 apud HOWARD, 2019; SAWYER, 2008 apud HOWARD, 2019; JOHN-STEINER, 2000 apud HOWARD, 2019). Confiar no outro, possibilita uma reflexão crítica, realizada colaborativamente.
7) Resolução de conflitos: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019). Os professores devem decidir o momento de confrontar e ou ignorar os problemas.	
8) Estabelecer um objetivo comum: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019). É preciso delinear um objetivo comum que direcione o trabalho dos professores.	
9) Elaborar um Plano Colaborativo de Atendimento Educacional (PCAE): Fonte: (MELLO; HOSTINS, 2018). Definir estratégias que cada professor utilizará, em um mesmo documento, de modo que todos conheçam o que todos estão fazendo.	
10) Observar o estudante: Fonte: (Nomeado pela pesquisadora). É importante observar o estudante, para identificar comportamentos, características para que sejam delineadas ações que atendam às suas necessidades.	
11) Identificar e selecionar um ou mais modelos de colaboração de acordo com a cultura de sua escola: Fonte: (Nomeado pela pesquisadora). É importante saber identificar, avaliar e selecionar o (s) modelo (s) de colaboração que corresponda a demanda e especificidade da cultura escolar.	
12) Contato com a família do estudante: Fonte: (PELOSI; NUNES, 2009; FRIEND; BARRON, 2015; SILVA; MENDES, 2008). Os professores devem manter um contato constante com os familiares dos estudantes.	
Total de 19 subtemas, sendo 12 requisitos e sete habilidades. Fonte: elaboração própria (2022).	

6.10.4.2 Para professores: requisitos (Aplicabilidade do Planejamento Colaborativo)

Quadro 15 - Itens referentes aos requisitos durante o momento de aplicabilidade do planejamento colaborativo.

APLICABILIDADE DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO	
Requisitos	Especificações
1) Compartilhar instrução em sala de aula: Fonte: (KRAMMER <i>et al.</i> , 2018).	O compartilhamento de instrução (ensino) ocorre quando não existe diferenciação em relação à importância dos professores em sala de aula, ou seja, nenhum dos dois são percebidos como sendo o professor principal.
2) Gestão compartilhada em sala de aula: Fonte: (KRAMMER <i>et al.</i> , 2018).	A gestão em relação à sala de aula deve ser organizada e atender as necessidades dos estudantes a partir da interação e instrução realizada pelos professores.
3) Compartilhar papéis: Fonte: (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000 apud VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).	É preciso haver papéis claramente definidos com base nos pontos fortes individuais de cada professor. Cada um deve ter a mesma importância nessa parceria, porém, cumpre destacar que, em alguns momentos, os papéis devem ser compartilhados, sobretudo, dentro de sala de aula.
4) Compartilhar recursos pedagógicos: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; FRIEND; BARRON, 2015).	É preciso compartilhar materiais, recursos que possam colaborar uns com os outros e, sobretudo, favorecer a aprendizagem do estudante.
5) Compartilhar com outros profissionais, como por exemplo, professores de outras especialidades a responsabilidade em sala de aula: Fonte: (FRIEND; BARRON, 2015; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016).	É preciso compartilhar com outros profissionais, de diferentes especialidades as decisões e responsabilidades pelos alunos, dentro da sala de aula.
6) Avaliação contínua para ajustar instrução: Fonte: (BRINKMANN; TWIFORD, 2012; BROUWER <i>et al.</i> , 2012 apud KARMMER <i>et al.</i> , 2018 ; BROWN; HOWERTER; MORGAN, 2013 apud KARMMER <i>et al.</i> , 2018 ; CRAMER ; NEVIN CRAMER, 2014 apud KARMMER <i>et al.</i> , 2018 ; SILEO, 2011 apud KARMMER <i>et al.</i> , 2018).	A gestão em relação à sala de aula deve ser organizada e atender as necessidades dos estudantes, a partir da interação e instrução realizada pelos professores.
Total de seis subtemas referentes aos requisitos.	

Fonte: elaboração própria (2022).

6.10.4.3 Para professores: requisitos (Avaliação das ações colaborativas)

Quadro 16 - Itens referentes aos requisitos durante a avaliação das ações colaborativas.

AVALIAÇÃO DAS AÇÕES COLABORATIVAS	
Requisitos	Especificações
1) Avaliar a aplicabilidade do que foi planejado colaborativamente Fonte: (Nomeado pela pesquisadora).	Avaliar se todos os objetivos traçados foram alcançados e a necessidade ou não de novas ações e novos planejamentos.

Fonte: elaboração própria (2022).

6.10.4.4 Para gestores: requisitos durante o processo de planejamento, implementação e avaliação a colaboração

Quadro 17 - Itens referentes aos requisitos durante o processo de planejamento, implementação e avaliação da colaboração.

REQUISITOS (PLANEJAMENTO, APLICABILIDADE E AVALIAÇÃO DAS AÇÕES COLABORATIVAS)	
Requisitos	Especificações
1) Comprometimento da equipe de gestão escolar: Fonte: (KONING; BRIDI, 2019).	É preciso total comprometimento do diretor e da administração escolar, fazendo com que o educador geral e o educador especial não se responsabilizem sozinhos pela sala. A direção escolar deve ajudar a dar segurança aos serviços de apoio, prover suprimentos e recursos para um programa de sucesso, estando disponível para encontrar soluções para os problemas.
2) Manter um professor em tempo integral na escola: Fonte: (HURTADO <i>et al.</i> , 2017).	Ter um professor em tempo integral na escola pode favorecer a colaboração, pois permite que o educador conheça o contexto e a cultura da escola, e tenha a oportunidade de ser validado pelo grupo de professores.
3) Promover a participação de todos os profissionais da escola: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; PINHEIRO; MASCARO, 2016).	É preciso a participação de todos da escola. Todos os demais profissionais que trabalham na escola, incluindo a equipe gestora deverão participar ativamente do trabalho voltado ao ensino colaborativo.

Fonte: elaboração própria (2022).

6.10.5 Desafios para a colaboração

Este tema é discutido por meio de dois subtemas: 1) desafios para professores e 2) desafios para gestores.

Quadro 18 - Itens referentes aos desafios para professores ao atuarem de modo colaborativo.

DESAFIOS PARA PROFESSORES	
Subtema	Especificações
1) Isolamento cultural da profissão docente: Fonte: (MARFAN <i>et al.</i> , 2013 apud HURTADO <i>et al.</i> , 2017).	Em muitas escolas, o profissional da educação especial e do ensino comum ainda permanecem isolados em seu trabalho, quer pela impossibilidade demarcada pelos tempos pedagógicos formais, quer pela cultura do isolamento que caracteriza o

	trabalho docente.
2) Resistência ao solicitar e receber ajuda: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; MOLINA; LÓPEZ, 2019; VITALINO, 2019; ROJAS; CORNEJO, 2014; SCRUGGS; MASTROPIERI ; MCDUFFIE, 2007 apud CASSERLY; PADDEN, 2017; FRIEND, 2008 apud CASSERLY; PADDEN, 2017).	Em alguns casos, o professor não gosta de pedir ou oferecer ajuda.
3) Insegurança em utilizar novas metodologias: Fonte: (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000 apud VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016).	O item arriscar-se é apontado como desafiador para o ensino colaborativo, pois o professor é incitado a propor novas atividades e novas propostas de métodos.
4) Dificuldade em manter o controle da ansiedade: Fonte: (UMEMURA; ROSA, 2020).	Dificuldade em controlar a ansiedade, por se sentirem “responsáveis por tudo”.
5) Baixo sentimento de eficácia na profissão docente: Fonte:(KING-SEARS; JENKINS; BRAWAND, 2018).	Com o tempo, o baixo sentimento de eficácia do professor pode levar à frustração, stress, a falta de um sentimento de realização, e rotatividade dos professores. Sentimentos de eficácia de professores continuam a serem um importante indicador de como os professores serão capazes de navegar pelos constrangimentos e desafios da profissão docente.
6) Pouca expectativa dos professores em relação ao sucesso dos estudantes com deficiência: Fonte: (COSTAS; HONNEF, 2015).	Em alguns casos, os professores não acreditam no sucesso dos estudantes no ensino regular, ou acreditam que os mesmos não deveriam estar na rede regular ou possuem poucas possibilidades de aprender. Pouca expectativa que esses professores têm na educação e no sucesso de alunos com deficiência e/ou NEE nas escolas e classes comuns.
7) Pouca crença dos professores em relação à eficiência da colaboração: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; COSTAS ; HONNEF, 2015).	O isolamento da profissão Docente. Alguns professores são resistentes para participar de ações colaborativas.
8) Ausência de estabelecimento de vínculo entre os professores: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019).	Indisposição para colaborarem umas com as outras.
9) Falta de apoio da gestão: Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; VITALINO, 2019; FRIEND, 2008; CARTY; FARRELL, 2018; GROSSINGER, 2014; VOGTENHUBER; LASSNIGG ; BRUNEFORTH, 2012 apud KRAMMER <i>et al.</i> , 2018).	Pouco suporte/apoio da gestão. Sentiam falta de apoio para realizar o processo de inclusão dos alunos com NEE.
10) Incapacidade de paridade entre os professores: Fonte: (KRAMMER <i>et al.</i> , 2018; GROSSINGER, 2014 apud KRAMMER <i>et al.</i> , 2018; VOGTENHUBER; LASSNIGG ; BRUNEFORTH, 2012 apud KRAMMER <i>et al.</i> , 2018).	A incapacidade dos professores para estabelecer a paridade entre si é um fator que dificulta o sucesso da colaboração em sala de aula.
11) Incompatibilidade entre os professores: Fonte: (ROJAS; CORNEJO, 2014; PRATT, 2014; FRIEND, 2008 apud CASSERLY; PADDEN, 2017; PELOSI ; NUNES, 2009).	A incompatibilidade dos professores dificulta um processo colaborativo bem sucedido e a partilha de responsabilidades. As diferenças de estilo de ensino, mas também diferenças pessoais entre os

	professores muitas vezes criam tensões que devem ser abordadas a fim de alcançar o ensino conjunto de boa qualidade.
12) Conflitos de opiniões/pensamentos Fonte: (COSTAS; HONNEF, 2015).	Quando o conflito ocorre, cada parceiro precisa determinar como ele ou ela deseja abordar a situação dependendo da importância da questão. Abordagens de conflito comuns incluem: (1) prevenção, (2) acomodar, colaborar (3) de compromisso, (4), e (5) a força. Se a situação não pode ser resolvida, os professores podem buscar o apoio de um partido neutro, como um administrador. Conflitos de pensamentos, consequentemente, de atitudes no que tange à Educação Especial numa perspectiva inclusiva
13) Confusão em relação a definições de papéis Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019; ROJAS; CORNEJO, 2014; PINTO; FANTACINI, 2018; PINHEIRO; MASCARO, 2016; GATELY; GATELY, 2001 apud VILARONGA; MENDES, 2014; FRIEND, 2008 apud CASSERLY; PADDEN, 2017; PINHEIRO; MASCARO, 2016).	Professores do ensino comum querem manter o controle em relação às instruções/tomadas de decisões sem aceitar a colaboração do professor de Educação Especial. Quando não há definições claras de papéis a instrução direcionada ao estudante é a mesma que, se um segundo professor não estivesse presente em sala de aula. Quando não há um planejamento cuidadoso ou os papéis são indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para ambos os professores e também para os gestores. Ausência de conhecimento do professor do ensino comum em relação à função/atribuição do professor de Educação Especial. Situações como desconforto entre os profissionais, dada certa indefinição de papéis de cada um.
14) Dificuldades em compartilhar com outros profissionais a responsabilidade em sala de aula Fonte: (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016).	Compartilhar com outros profissionais as responsabilidades da sala de aula ainda é um desafio para o professor de ensino comum, pois, tradicionalmente, esse papel deve ser exercido individualmente.
15) Ausência de tempo para trabalhar em colaboração Fonte: (MOLINA; LÓPEZ, 2019; ROJAS; CORNEJO, 2014; TAKALA; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012; FRIEND; BARRON, 2015; FRIEND; COOK, 2013; JANG, 2006 apud PRATT, 2014; MASTROPIERI <i>et al.</i> , 2005 apud KAMENS; SUSKO; ELLIOTT, 2013).	Em alguns casos não existe disponibilidade de tempo dos professores para planejamento ou o planejamento inicial, mas não se mantém devido à realização de outras atividades no cotidiano. Tempo insuficiente para planejar: para agendar um horário de planejamento comum, especialmente se eles não têm apoio administrativo.
16) Utilização do tempo de planejamento para realização de outras atividades Fonte: (BUSS; GIACOMAZZO, 2019).	Tempos e espaços diferentes para o planejamento (tempo visto como folga por alguns profissionais).

17) Professores que atuam em mais de uma escola, ou prestam itinerância Fonte: (Nomeado pela pesquisadora).	Professores que atuam em mais de uma escola, ou prestam itinerância, como é o caso de alguns professores de Educação Especial, tendem uma carga horária reduzida em cada escola, para atender suas funções em mais de uma unidade escolar.
18) Excesso de trabalho burocrático Fonte: (UMEMURA; ROSA, 2020).	Corresponder ao excesso de trabalho burocrático e das solicitações externas. Situações como desconforto entre os profissionais, dada certa indefinição de papéis de cada um.
19) Colaboração vista como um aumento na demanda de trabalho Fonte: (SCRUGGS; MASTROPIERI; MCDUFFIE, 2007; FRIEND, 2008 apud CASSERLY; PADDEN, 2017).	Aumentar o volume de atividades, em função da participação do planejamento devido a proposta colaborativa. Aumento do trabalho, sendo necessário de professores dentro de seu tempo de trabalho e sobrecarga envolvida no planejamento, implementação e avaliação de sua coaprendizagem trabalho envolve limitar as oportunidades de reflexão, negociação e trabalho conjunto da dupla, acompanhada por um sentimento de “não ter tempo” para trabalhar de forma colaborativa.
20) Ausência de um espaço físico para encontros de planejamento, confecções de materiais Fonte: (PELOSI; NUNES, 2009).	A disponibilidade de espaços físicos para o planejamento é uma condição indispensável.
21) Formação fragilizada Fonte: (MOLINA; LÓPEZ, 2019; GROSSINGER, 2014; VOGTENHUBER; LASSNIGG; BRUNEFORTH, 2012 apud KRAMMER <i>et al.</i> , 2018; JURKOWSKI; MÜLLER, 2018; PINTO; FANTACINI, 2018; HASSELBRING; BAUSCH, 2005; KING-SEARS; EVMENOVA, 2007 apud WHITE; ROBERTSON, 2015; VITALINO, 2019).	A falta de formação docente é um dos desafios para implementação da colaboração na escola. Os professores não são nem especificamente preparados para a cooperação nem para a Educação Inclusiva.
22) Inabilidade do profissional para uso da Tecnologia Assistiva e realização de adaptações de materiais Fonte: (HASSELBRING; BAUSCH, 2005; KING-SEARS; EVMENOVA, 2007 apud WHITE; ROBERTSON, 2015; VITALINO, 2019).	Baixo nível de habilidade dos professores para uso da Tecnologia Assistiva. Não saber adaptar recursos e materiais: revelavam “não saber” adaptar atividades e lidar com determinadas situações.
23) Desconhecimento e ausência de experiências em relação a colaboração Fonte: (VITALINO, 2019; FRIEND <i>et al.</i> , 2010; MASTROPIERI <i>et al.</i> , 2005 apud KAMENS; SUSKO; ELLIOTT, 2013).	Ausência de conhecimento sobre a proposta colaborativa.
24) Desconhecimento ou ausência de profissionais/pessoas parceiras Fonte: (DUNST, 2000; WINTON, 2000 apud SILVA; MENDES, 2008).	Uma das dificuldades encontradas tem sido a falta de conhecimento sobre quais componentes devem estar presentes nessa parceria para que ela tenha sucesso.

Fonte: elaboração própria (2022).

Quadro 19 - Itens referentes aos desafios para gestores ao propor ações colaborativas na escola.

DESAFIOS PARA GESTORES	
Subtema	Especificações
1) Poucos profissionais na escola: Fonte: (COSTAS; HONNEF, 2015; UMEMURA; ROSA, 2020).	Essa ausência de parceria, muitas vezes, dificulta a compreensão das necessidades e potencialidades do estudante, fazendo com que o trabalho não evolua. Ter que suprir a falta de professores e/ou funcionários. Dificuldade na contratação de mais docentes de Educação Especial.
2) Ausência de investimento na Educação: Fonte: (COSTAS; HONNEF, 2015).	Ausência de uma aplicação de maior valor econômico na educação brasileira.

Fonte: elaboração própria (2022).

6.10.6 Benefícios da colaboração

Este tema é discutido por meio de dois subtemas: 1) para estudantes com e sem deficiência e 2) para professores.

Quadro 20 - Benefícios da colaboração para estudantes com e sem deficiência.

BENEFÍCIOS DA COLABORAÇÃO PARA ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA	
Subtema	Especificações
1) Melhora a comunicação dos estudantes com o professor: Fonte: (CARTY; FARRELL, 2018).	Os estudantes conseguem estar mais próximos e falar mais com os professores. Aumento da oportunidade de fazer perguntas.
3) Melhora e reduz comportamentos disruptivos: Fonte: (FRIEND; COOK, 2007 apud TAKALA; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012; PENDURE; RABREN, 2009 apud TAKALA; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012; WALTHER-THOMAS, 1997 apud TAKALA; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012; SCHWABB; APRENDIZAGEM, 2003 apud MACKEY <i>et al.</i> , 2017; SCHWABB; APRENDIZAGEM, 2003 apud MACKEY <i>et al.</i> , 2017).	Melhora o comportamento disruptivo na classe. Reduz comportamentos negativos.
4) Melhora a interação social: Fonte: (VILLA; THOUSAND; NEVIN, 2013 apud MACKEY <i>et al.</i> , 2017; LUDIBRIAR, 2000 apud MACKEY <i>et al.</i> , 2017).	Existem ganhos em relação às interações sociais que passam a ser facilitadas, tanto para o estudante com deficiência, quanto para aquele que não possui deficiência.
5) Melhora a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência: Fonte: (BRUSCA-VEJA; BROWN; YASUTAKE 2011 apud KING-SEARS; BRAWAND, 2018; FONTANA,	Os estudantes com e sem deficiência podem prosperar academicamente em classes onde os professores trabalham colaborativamente, pois o ensino é mais

2005 apud KING-SEARS; BRAWAND, 2018; PENDURE; RABREN, 2009 apud KING-SEARS; BRAWAND, 2018).	personalizado e diferenciado. Bons resultados acadêmicos, sociais e comportamentais.
6) Possibilidade de assistência imediata aos estudantes: Fonte: (CARTY; FARRELL, 2018).	A disponibilidade imediata de assistência aos estudantes com e sem deficiência.
Total de seis subtemas referentes aos benefícios para estudantes. Fonte: elaboração própria (2022).	

Quadro 21 - Benefícios da colaboração para professores.

BENEFÍCIOS DA COLABORAÇÃO PARA PROFESSORES	
Subtema	Especificações
1) Proporciona reflexão a respeito da prática pedagógica: Fonte: (RUÉ <i>et al.</i> , 2005 apud MONTAÑO; MARTÍNEZ; TORRE, 2017; CAPELLINI; MENDES, 2007 apud TOLEDO; VITALIANO, 2012).	A análise reflexiva possibilita modificar a prática do professor para oferecer um atendimento adequado aos alunos com NEE. Novos pontos de vista e reflexão são considerados uma vantagem e um benefício para melhoria, pois a troca de informações, como Rué <i>et al.</i> (2005, p. 406) apud Montaña; Martínez; Torre (2017), “enriquece a todos os membros do grupo de trabalho e leva a novos pontos de reflexão e melhoria na prática diária”
2) Proporciona novas formas de pensar e agir (competências): Fonte: (DAMIANI, 2008; PAIVA; GUIDOTT, 2017 apud TAKALA; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012).	Apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Oportunizar a reflexão, desconstrução e reconstrução de ideias e concepções.
3) Proporciona novas aprendizagens uns com os outros: Fonte: (CARTY; FARRELL, 2018; AGUILAR, 2002 apud KING-SEARS; BRAWAND, 2018).	A troca de informações “enriquece a todos os membros do grupo de trabalho e leva a novos pontos de reflexão e melhoria na prática diária”. Os professores podem reforçar as suas competências de conteúdo e de ensino, aprendendo uns com os outros.
4) Proporciona trocas de conhecimentos multidisciplinares: Fonte: (SOUSA; SILVA; FANTACINI, 2016 apud PINTO; FANTACINI, 2018).	A partir da colaboração os professores podem compartilhar seus conhecimentos para garantir aos estudantes com deficiência o acesso ao mesmo currículo como seus pares. Colaboração de diferentes profissionais, tais como: fonoaudiologia, terapia ocupacional. O ensino colaborativo é um instrumento importante como estratégia de inclusão, pois possibilita o compartilhamento de saberes entre profissionais.

5) Possibilita um planejamento e ensino em conjunto: Fonte: (KONING; BRIDI, 2019).	O planejamento em conjunto auxilia para uma melhor compreensão de atividades que sejam coerentes para o estudante.
6) Possibilita compartilhar expectativas: Fonte: (LYONS; THOMPSON; TIMMONS, 2016).	Os professores podem relatar suas expectativas e sentimentos em relação ao acompanhamento do estudante e do planejamento realizado.
7) Possibilita compartilhar responsabilidades: Fonte: (STROGILOS; KING-SEARS, 2018; CONDERMAN; HEDIN, 2017; LYONS; THOMPSON; TIMMONS, 2016; BUSS ; GIACOMAZZO, 2019).	Os professores são, igualmente, responsáveis pelo desempenho do estudante.
8) Proporciona novas propostas de intervenções pedagógicas: Fonte: (MONTAÑO; MARTÍNEZ; TORRE, 2017).	Os participantes da rede escolar trazem novas perspectivas que, na maioria dos casos, podem ser extrapoladas para as realidades de cada centro.
9) Proporciona a pesquisa e uso de novos recursos pedagógicos: Fonte: (SILEO, 2011 apud CARTY; FARRELL, 2018).	As sessões de co-planejamento estimulam os professores positivamente para pesquisar novos recursos, resultando em uso de uma nova gama de Tecnologia Assistiva.
10) Possibilita melhor avaliar o estudante com e sem deficiência: Fonte:(MELLO; HOSTINS, 2018).	Possibilita aumentar a variedade de formas em que os estudantes podem demonstrar sua aprendizagem. Por exemplo: desenhos, relatos orais, apontar figuras, uso do computador, algumas expressões faciais ou corporais que demonstrem que o estudante compreendeu a atividade/instrução, etc.
11) Possibilita um acompanhamento minucioso do processo de inclusão e aprendizagem: Fonte:(MELLO; HOSTINS, 2018).	Possibilita uma proximidade maior entre professores e estudantes e, por conseguinte, um acompanhamento minucioso do processo de inclusão e aprendizagem do estudante.
12) Proporciona um feedback instantâneo sobre a prática junto ao estudante: Fonte: (SILEO, 2011 apud CARTY; FARRELL, 2018).	A colaboração facilita a capacidade de pares para responder às preocupações imediatas com feedback instantâneo, potencialmente ajudando os professores a perceber mais rapidamente como melhorar o ensino, a partir do modelo aprendido/compartilhado com outro professor.
13) Possibilita adaptar o conteúdo ao nível de aprendizagem do estudante com deficiência: Fonte: (COSTAS ; HONNEF, 2015).	O planejamento em conjunto auxilia para uma melhor compreensão de atividades que sejam coerentes para o aluno, ou seja, adaptar o conteúdo ao nível de aprendizagem do aluno.

14) Possibilita uma comunicação contínua entre professores: Fonte: (LYONS; THOMPSON; TIMMONS, 2016).	O diálogo se torna frequente e extrapola o ambiente escolar.
15) Aumenta o compromisso dos professores com a inclusão do estudante com deficiência: Fonte: (LYONS; THOMPSON; TIMMONS, 2016).	Os professores se sentem mais envolvidos e dispostos a mover-se em relação à inclusão do estudante.
16) Possibilita a resolução de problemas em conjunto: Fonte: (MACKEY <i>et al.</i> , 2017).	Os problemas são compartilhados e resolvidos juntos, de modo a reduzir o sentimento de isolamento docente ou de único responsável pelo desempenho do estudante.
17) A experiência em colaboração ocasiona um sentimento de eficácia coletiva: Fonte: (LYONS; THOMPSON; TIMMONS, 2016; KRAMMER <i>et al.</i> , 2018).	Professores com mais experiências em coensino, apresentam um maior nível de expectativas de sua autoeficácia em relação a professores com um tempo menor de coensino.
18) Reforça e amplia as competências dos professores: Fonte: (CONDERMAN; HEDIN, 2015; WALTHER-THOMAS, 1997 apud TAKALA ; UUSITALO-MALMIVAARA, 2012).	Os educadores podem reforçar as suas competências de conteúdo e de ensino, aprendendo uns com os outros.
Total de seis subtemas referentes aos benefícios para estudantes.	

Fonte: elaboração própria (2022).

7 ETAPA 2 – EXPERIÊNCIAS DE AÇÕES COLABORATIVAS NA ESCOLA EMERGIDAS A PARTIR DE UM GRUPO DE DISCUSSÃO COM GESTORES, PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

7.1 Introdução

O Grupo de Discussão (GD) foi necessário, uma vez que, em virtude da pandemia do Covid-19, não foi possível continuar a pesquisa nas escolas municipais e também estaduais (como previsto no cronograma inicial) e nem estar presencialmente com os participantes.

Desta forma, optou-se por adotar a técnica do GD pela possibilidade de reunir diferentes profissionais com experiência em ações colaborativas, em Educação Especial, em Educação Física e na gestão escolar com vivência prática na perspectiva da inclusão escolar, a fim de verificar se as categorias temáticas que emergiram na etapa 1 - Revisão Sistemática de literatura - e, que foram confirmadas e/ ou agregadas, na etapa 2 – proposta colaborativa - também seriam confirmadas a partir da experiência prática dos participantes do GD e, ainda, se iriam emergir novas categorias que não foram identificadas nas etapas anteriores.

Além da escolha da técnica, um dos cuidados adotados foi de formar um grupo com profissionais de localidades distintas, sendo assim, cada participante trouxe como experiência prática sua vivência nas seguintes cidades onde atuam: 1) São Paulo; 2) Presidente Prudente; 3) Osvaldo Cruz; 4) Adamantina; 5) Marília; 6) Piquerobi e, 7) Presidente Venceslau. Esse fato é imprescindível, pois possibilita a pesquisadora perceber se existem nuances em relação às práticas colaborativas, quando comparadas a observação realizada *in loco*, pela pesquisadora, no município investigado antes da situação pandêmica.

7.2 Objetivo

Apresentar e discutir com professores de Educação Especial, professores de Educação Física e gestores, situações problemas, a partir dos temas e subtemas categorizados após a revisão sistemática de literatura e que foram confirmados ou

agregados na etapa 2 - proposta colaborativa-, a partir da observação *in loco* em duas escolas.

Identificar ações colaborativas consensuais e não consensuais em relação às categorias previamente evidenciadas nas etapas de RSL e de observação *in loco* da presente tese.

7.3 Procedimentos metodológicos

As evidências encontradas na RSL e nas ações colaborativas na escola foram submetidas a análise de conteúdo e emergiram seis grandes categorias temáticas: 1) Modelos de Colaboração; 2) Níveis/Estágios de Colaboração; 3) Requisitos e Habilidades antes da Colaboração; 4) Requisitos e Habilidades durante a Colaboração; 5) Desafios para a Colaboração; e 6) Benefícios da Colaboração.

Tais categorias, após análise por juízes na área, foram nesta etapa reorganizadas a fim de nortear as discussões realizadas em um GD com professores com experiência em ações colaborativas na escola na perspectiva inclusiva.

Cumprе destacar que o GD aqui é compreendido a partir de autores como Alonso (1998) e Manrique e Pineda (2009) que descreveram o GD como um grupo de pessoas reunidas (presencialmente ou virtualmente), de modo a estabelecerem um discurso consensual.

Essa organização é realizada por um pesquisador (moderador) que tem como finalidade investigar determinado fenômeno e, para tanto, atuará como um facilitador para que os participantes da pesquisa possam sentir-se pertencentes ao grupo e, assim, mantenham-se ativos expressando suas opiniões nas discussões suscitadas naquele momento. A gênese e produção do GD é um diálogo e o seu resultado é um discurso interativo (CALLEJO, 2001).

Uma das funções do pesquisador no GD é garantir a homogeneidade e a simetria durante o diálogo entre os participantes. Para Sánchez-Pinilla e Legerén (2008), a simetria nada mais é do que a necessidade de uma mediação para que não haja uma relação de dominação e centralização do discurso, ou seja, onde apenas determinado (os) participantes mantenham o espaço e tempo de fala, o que poderia impedir a existência de uma fala grupal. Sendo assim, é preciso haver uma simetria para garantir uma circulação de discursos e uma homogeneidade social (CALLEJO, 2002).

Durante o GD toda opinião divergente ou convergente deve ser acolhida e respeitada. Segundo Godoi (2015, p. 636) o GD “trata-se de uma técnica na qual os conflitos sociais têm lugar privilegiado e, por esse motivo, é capaz de captar a dimensão incoerente do discurso”. Contudo, cabe salientar que, diferentemente de outras técnicas, como, por exemplo, o grupo focal, no GD, a cooperação dos participantes, a partir de momentos de discussões, silêncios e ecos de falas, são imprescindíveis para que o grupo consiga alcançar, ao final, um consenso sobre os objetivos da investigação. Sendo assim, no GD o consenso entre os participantes é um dos objetivos a serem alcançados.

A despeito disso, Godoi (2015, p. 636) afirmou “nossa experiência de observação direta, no entanto, nos leva a crer não ser o consenso uma tarefa fácil, mas sim incerta e que, de alguma forma, preocupa o investigador durante a condução da sessão”.

Para a formação do GD é preciso atentar-se a algumas regras, tais como: 1) a quantidade de pessoas no grupo pode variar entre cinco e 10 participantes (CANALES; PEINADO, 1994; COLECTIVO IOE, 2010; IBÁÑEZ, 2010; ORTÍ, 1986); 2) os integrantes não devem conhecer-se previamente. Esse critério se faz necessário, uma vez que a intimidade prévia pode gerar inibição a despeito de algumas temáticas e a supressão de opiniões, além disso, o grupo não pode preexistir à construção do texto (ORTÍ, 1986; ALONSO, 1998; CANALES; PEINADO, 1994); 3), os participantes são convidados (via telefone, e-mail, whatsapp), de modo individual e anônimo, ou seja, as pessoas só saberão dos demais participantes no momento do grupo; 4) os objetivos da pesquisa e da constituição do GD são revelados de modo parcial aos participantes (ORTÍ, 1986).

No que se refere à durabilidade do GD, ela é muito relativa, pois o pesquisador (moderador) é quem irá perceber o momento em que o discurso se saturou e que foi possível identificar - por parte do pesquisador - certo consenso entre os participantes. No entanto, sugere-se que, a priori, seja definido entre uma e duas horas de grupo. Esse período pode variar para mais ou para menos a depender dos discursos.

7.3.1 Grupo de Discussão (GD)

Inicialmente, contactou-se os voluntários a partir de dois grandes grupos pelo aplicativo de celular *whatsapp*, nos quais participavam diferentes profissionais da área

da educação e saúde, pertencentes a dois grupos de pesquisas (Defsen¹⁰ e Sobama¹¹). Na oportunidade, questionou-se quem atuava no AEE. Após as manifestações, a pesquisadora entrou em contato de modo privado pelo WhatsApp com cada profissional que havia se manifestado, a fim explicar, brevemente, sobre o objetivo do Grupo de Discussão e, para verificar se os profissionais atendiam aos critérios de inclusão: 1) Ser voluntário; 2) Ter formação em Pedagogia e/ou Educação Física; 3) Ter experiência de trabalho junto ao público-alvo da Educação Especial de pelo menos um ano; e, 4) Ter experiência com o desenvolvimento de pesquisas científicas colaborativas.

Na oportunidade, sete profissionais aceitaram participar da pesquisa, sendo que todos atendiam aos critérios de inclusão. No momento do contato, verificou-se, ainda, qual a disponibilidade de dias e horários para a participação no GD, com o objetivo de identificar um período e data comum a todos.

No momento seguinte, os participantes receberam um formulário no Google Forms, elaborado pela própria pesquisadora, via WhatsApp para responderem questões relativas ao perfil e também para assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

7.3.1.1 Perfil dos participantes

Foram selecionadas sete professoras. Destas, cinco que possuíam experiência de pelo menos um ano atuando na área do AEE na escola e duas professoras de Educação Física com interface em ações colaborativas. No quadro 36, pode-se observar o perfil das participantes.

Cumprе destacar que a amostragem do GD – definição do número de grupos - não depende de critérios de ordem estatísticos, mas sim “estruturais” e, em geral, trabalha-se com um número pequeno.

Quadro 22 – Perfil dos professores participantes do Grupo de Discussão.

Participante	Gênero	Faixa Etária	Formação inicial	Formação Complementar	Tempo de experiência	Área de atuação atual
P1	Fem.	41	Educação Física	Especialização em Educação Especial com ênfase em DA/Surdez, Mestrado em Educação	13 anos	Professora de Atendimento Educacional Especializado

¹⁰ Grupo de pesquisa de deficiências físicas e sensoriais.

¹¹ Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada.

				Especial e Doutorado em Educação em andamento.		
P2	Fem.	43	Pedagogia	Mestrado em Educação	10 anos	Coordenadora da Educação Especial; professora de Atendimento Educacional Especializado; Terapeuta de Atendimento Educacional Especializado.
P3	Fem.	48	Pedagogia	Especialização em Educação Especial - Deficiência Intelectual e Psicopedagogia Institucional e Clínica	25 anos	Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Adamantina responsável pela Educação Especial na Rede Estadual de Ensino.
P4	Fem.	36	Pedagogia	Especialização em Tradução e interpretação da Libras; Deficiência Intelectual; Deficiência Visual; Psicopedagogia; AEE; Neuropsicopedagogia; Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Mestrado em Educação em andamento.	22 anos	Professor de Atendimento Educacional Especializado. e Professora de Apoio (alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem, que não se enquadram no público do AEE).
P5	Fem.	42	Pedagogia	Especialização em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia Institucional	10 anos	Diretora de Planejamento e Administração Escolar
P6	Fem.	36	Pedagogia	Especialização em Atendimento Educacional Especializado	16 anos	Professora de Atendimento Educacional Especializado
P7	Fem.	42	Educação Física	Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva; Neuropsicopedagogia; Psicopedagoga Institucional e Clínica.	9 anos	Professora de Atendimento Educacional Especializado

Fonte: elaboração própria, 2022.

7.3.1.2 Organização do Grupo de Discussão (GD)

À priori, o GD ocorreria em apenas um dia, com duração de 1h30. Porém, em virtude do espaço de fala, tempo e da quantidade de situações problemas para discussão, foi sugerido por uma das participantes a realização de três momentos. Sendo assim, o

GD, ocorreu em três encontros virtuais, usando a plataforma de videoconferências *Google Meet*, com duração de aproximadamente 1h35 minutos cada.

De acordo com a literatura, o pesquisador (moderador) precisa se preparar *à priori*. Para tanto, este momento pode proceder-se de duas formas: 1) elaborar uma lista com temas a serem abordados na reunião ou 2) elaborar um roteiro com os objetivos da pesquisa, mas com os temas da sessão em mente. No caso da presente pesquisa, a pesquisadora em questão, elaborou um roteiro com temas disparadores.

O roteiro foi submetido a dois juízes na área com experiência prática em realização de grupo de discussão. Na oportunidade, foi sugerida a modificação no que tange a estrutura do roteiro, onde os temas apresentados foram substituídos por situações problemas, além disso, foi sugerido a apresentação das situações problemas, também em slides, como um material de apoio às professoras.

No primeiro encontro do GD, a pesquisadora cumprimentou as participantes, se apresentou, ou seja, falou um pouco sobre si mesma, sobre a pesquisa, pois algumas participantes não a conheciam. Na sequência, a pesquisadora pediu para as participantes se apresentarem, falando nome, cidade onde atua e função. No momento, seguinte a pesquisadora explicou que seriam abordadas seis situações problemas e, salientou que tais situações, eram oriundas das categorias emergidas a partir da revisão sistemática de literatura e, que foram confirmadas ou identificadas novas categorias, também na proposta colaborativa, ou seja, na pesquisa de campo realizada em duas escolas e, que tais situações problemas, seriam apresentadas para a discussão.

Para iniciar a condução do grupo de discussão as situações problemas foram apresentadas em forma de slides, essa estratégia foi adotada, para favorecer a visualização e foco nas situações problemas, visto que *on-line* existe uma possibilidade maior de distração.

Os três encontros foram gravados, mediante a autorização das participantes. Posteriormente, a pesquisadora realizou a transcrição dos áudios, onde foram transcritos os extratos de falas e, para tanto, utilizou-se as normas de Marcuschi (1986) referente ao uso de letra MAIÚSCULA para sílabas ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual e (()) para comentários do analista.

Após a transcrição procede-se a categorização, sendo assim, a pesquisadora recorria as categorias da RSL e da proposta colaborativa, a fim de verificar se eram confirmadas ou não no GD e, ainda, se a partir dos conteúdos dos extratos de falas emergiam novas categorias.

7.4 Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados e discutidos a partir das seis situações problemas apresentados no grupo de discussão.

A primeira situação problema apresentada as participantes foi: *Existem algumas condições que devem anteceder o trabalho colaborativo. Como vocês, professores e gestores entendem essa importância?*

Nesta situação problema, algumas categorias identificadas nas etapas anteriores, também foram confirmadas no grupo de discussão e novas categorias foram agregadas.

A seguir, serão discutidas apenas as categorias que foram agregadas a partir do GD. Cumpre salientar que, em relação à primeira situação problema a mesma foi direcionada aos professores e gestores.

No que se refere aos professores, a partir da discussão do grupo, ficou evidente que quando se trata do perfil do professor para atuar colaborativamente é preciso compreender que existem especificidades voltadas para o Professor de Educação Especial e também para o professor do ensino comum.

No que se refere ao AEE, a partir do grupo fica evidente que, em alguns casos, esse profissional não possui um perfil para trabalhar colaborativamente. E como perceber isso? Quais comportamentos demonstram essa resistência? Um dos comportamentos é quando o professor evita a todo custo o contato com outro professor. Quando, por exemplo, ele poderia realizar a itinerância, ou seja, visitar outras escolas de abrangência, mas o Professor de Educação Especial, tenta ao máximo evitar o deslocamento para outras escolas e até mesmo o contato com outro professor, desde a observação do apoio à construção de recursos pedagógicos.

Do mesmo modo, ficou evidente a partir do grupo, que o professor do ensino comum, em alguns casos, não dá preferência pela atuação colaborativa e, em raros momentos, ou quase nunca, solicita apoio ao Professor de Educação Especial, ou ainda, mantém um contato superficial com o mesmo, onde sempre menciona que está tudo bem e que não necessita de apoio, mas, na verdade, no dia a dia, não é isso o que ocorre.

Um perfil para atuar colaborativamente é imprescindível e, muitas vezes, ele se relaciona à personalidade do indivíduo, sua história de vida, suas crenças, experiências anteriores, alegrias e frustrações. Contudo, cumpre salientar que, um perfil de um

indivíduo com características colaborativas, não é algo nato, mas esse perfil é desenvolvido a partir da somatória de vivências em colaboração.

Ações voltadas à sensibilização do professor podem fortalecer características de um perfil colaborativo, como, por exemplo: 1) uso de vídeos: sobre empatia e sobre trabalhar em conjunto; 2) uso de textos reflexivos sobre interdependência positiva; e, 3) trocas de experiências/ vivências de profissionais externos ao ciclo de convivência e, que foram de sucesso no que tange ao atuar de modo conjunto.

Outro subtema que emergiu apenas no grupo de discussão diz respeito à necessidade **de reduzir o número de estudantes sem deficiência em salas onde há estudantes do público-alvo da Educação Especial**, pois assim, quando não houver a possibilidade de atuar, concomitantemente, o professor do ensino regular ao estar sozinho na sala, poderá ter mais tranquilidade e tempo para aproximar-se e auxiliar o estudante com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, aqui, cabe destacar que, apenas a redução do número de estudantes sem deficiência não é um fator que irá garantir o sucesso das ações colaborativas, pois a partir do GD ficou evidente que, existem casos em que a quantidade de estudante na turma é reduzida, mas que mesmo assim, as ações colaborativas não ocorrem, pois o professor não executa o que foi planejado, pois na verdade, o sucesso de ações colaborativas relaciona-se muito mais a atitude e perfil docente, do que a quantidade de estudantes com deficiência inseridos em determinada turma.

Na sequência o subtema agregado foi: **Reconhecer que precisa de ajuda**. A partir dos extratos de falas, ficou evidente que existe, ainda, uma barreira muito grande e que, muitas vezes, impede o professor de reconhecer a dificuldade para atuar junto a estudantes do público-alvo da Educação Especial e, que é preciso pedir ajuda. Segundo a discussão do grupo é como se o professor nesse momento estivesse expondo a sua fragilidade e atestando incompetência.

A despeito disso, Dias (2018, p. 35) mencionou que a prática docente não deve ser um ato solitário. Segundo a autora “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”.

A questão da **atribuição de aulas que possa possibilitar horários em comuns entre os professores** também foi uma categoria nova e, que deve ser um fator organizado antes de iniciar uma ação colaborativa, pois em alguns casos, ou até na

maioria deles, como o grupo pontuou, são raros os momentos em que os professores conseguem estar juntos, pois a maneira como ocorre a atribuição de aulas não favorece atuações em conjunto, com a união de turmas e, atuação de dois professores, por exemplo. Esse ponto, também se refere a **organização da carga horária do Professor de Educação Especial**, conforme emergiu no GD que mostrou ser difícil estabelecer ações colaborativas quando a carga horária do Professor de Educação Especial está destinada exclusivamente a observação e a itinerância, sem que ele consiga estar presente, *in loco*, na sala e, com calma, acompanhar a aula.

A **disponibilidade de um horário extra HTPC para discussões em colaboração sobre inclusão** também foi uma categoria identificada apenas no GD. A partir dos extratos de fala, foi possível identificar que, na rotina e organização da carga horária dos professores, o HTPC talvez seja um dos poucos momentos em que se prevê um planejamento de modo coletivo. Não obstante, nos extratos de falas, esse momento é utilizado para discutir questões de ordem burocráticas e, pouco se planeja em conjunto.

Ao mesmo tempo em que o curto período para ações colaborativas foi pontuado, também, identificou-se uma nova categoria que diz respeito a **combinar e respeitar os horários em que o professor não está a serviço das demandas escolares**. Ficou evidente, a partir dos extratos de falas que, muitas vezes, o Professor de Educação Especial sente-se desrespeitado devido a incompreensão dos colegas em relação ao seu horário de trabalho, pois em alguns momentos, o professor é solicitado para colaborar em períodos como no horário de almoço e após o seu expediente.

Outra categoria que emergiu apenas no GD diz respeito à necessidade de se **compreender o papel de cada professor**. A partir dos extratos de fala, ficou evidente que, em alguns casos, o Professor de Educação Especial é confundido como um professor que atua no reforço escolar, mas essa não é a sua função. Por isso, essa compreensão deve ocorrer antes de qualquer ação colaborativa, como uma forma de evitar situações conflituosas *à posteriori*.

A esse respeito Poker, Oliveira e Martins (2013) pontuaram que o papel do Professor de Educação Especial é majoritariamente de suporte e apoio ao ensino comum e não deve ser compreendido como um trabalho de repetição de conteúdos programáticos.

E, por fim, uma nova categoria agregada diz respeito à necessidade **de o trabalho colaborativo ser uma política educacional**. A partir dos extratos de fala, ficou evidente que o trabalho colaborativo deve ser parte da política educacional da

escola, ou seja, deve estar prevista no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e, ser apontado como uma prioridade para que ações colaborativas possam se estabelecer nas escolas.

Já com relação aos gestores, muitas categorias foram agregadas e que não haviam sido identificadas nas etapas anteriores e serão apresentadas abaixo.

Organizar um horário extra¹² para discussões entre os professores sobre a inclusão foi uma nova categoria agregada. A partir dos extratos de falas ficou evidente que o modo como o planejamento individual e coletivo é organizado atualmente, não favorece momentos para ações colaborativas na escola.

É emergente dispor, de modo periódico, de espaços e tempo para encontros onde se possa discutir os desafios vivenciados pelos docentes na escola. Nesses encontros, também é possível pensar em estratégias e desenvolver ações significativas para a inclusão do estudante (PAIVA; GUIDOTTI, 2017).

Além disso, a própria **organização da atribuição de aulas dos professores**, segundo o grupo de discussão, não favorece a realização de um trabalho em conjunto entre os professores. Sendo assim, ficou evidente que a gestão escolar deveria levar em consideração o modo de atribuição das horas dos professores, de modo que pudesse organizar uma atribuição de horas que contemplasse ações no coletivo, sem que apenas um único professor seja responsável por ministrar aula, para aquela turma em específico.

Isso também deve ser considerado em relação ao professor de Educação Especial, que destina muito do seu tempo e da sua carga horária para atuar isoladamente na sala de recursos e, possui muito pouco tempo para realizar o serviço de itinerância, ou seja, para estar em sala de aula junto com o professor do ensino regular e melhor orientá-lo sobre como lidar com os EPAEE e quais as estratégias necessárias para contribuir no desenvolvimento deles.

A **organização da carga horária do professor de Educação Especial para apoio aos professores do ensino comum** também foi uma categoria que emergiu apenas no grupo de discussão, ela aparece como um pré-requisito para os gestores no sentido de estruturar e propor ações colaborativas na escola. Desta forma, uma crítica realizada pelo grupo diz respeito à necessidade de a equipe de gestão escolar, organizar na jornada de trabalho do Professor de Educação Especial, um horário destinado,

¹² Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

especificamente, para prestar apoio ao estudante com deficiência dentro de sala de aula, ou seja, junto com o professor do ensino comum, reduzindo assim, a carga horária de atendimentos em salas de recursos.

Esse dado corrobora com os achados no estudo de Dias (2018). Na oportunidade, a pesquisadora juntamente com os participantes chegaram a um consenso e a estratégia adotada foi realizar um arranjo no horário de atendimento do Professor de Educação Especial. Desta forma, o horário destinado ao atendimento da aluna em sala de recursos, foi dividido em 30 minutos para a apoio a professora de Educação Física e mais 30 minutos para trabalhar conjuntamente com a professora do ensino comum.

Outro ponto discutido no GD e deve ser considerado é que, existem sim os casos em que o professor menciona que não possui tempo para planejar com o colega e que esse é um fator que dificulta ações colaborativas na escola. Porém, ficou evidente, a partir dos extratos de fala, que também existem casos em que a equipe de gestão prevê na carga horária do professor, momentos para trabalhar em conjunto, ou seja, o docente possui disponibilidade de tempo, mas não utiliza o tempo para realizar ações em parceria.

Outra categoria que emergiu apenas no GD em relação aos requisitos para a gestão antes da colaboração diz respeito a **contar com uma equipe de professores com perfil colaborativo**. Quando a equipe de gestão possui em seu quadro de funcionários professores com perfil colaborativo, existe uma grande tendência de as ações ocorrerem em um curto espaço de tempo, pois o professor que se mostra disponível, quer colaborar, quer trabalhar junto e, cabe apenas a gestão favorecer esse processo, mas quando o perfil do professor não é colaborativo a equipe de gestão possui muita dificuldade em articular ações colaborativas na escola.

E, por fim, outra categoria que emergiu apenas no GD foi **delimitar e informar os demais profissionais da escola e a família sobre os horários em que o professor não está a serviço das demandas escolares**. Esse fato deve ser mediado pela gestão, para evitar conflitos entre os professores e até com a família, pois o que ficou evidente nos extratos de falas é que é muito desgastante para o Professor de Educação Especial, ter que tentar explicar ao seu parceiro de profissão que é preciso respeitar o horário de almoço do outro colega e que é preciso entrar em contato apenas no horário em que o professor está em serviço.

Ainda com relação a primeira situação problema, o tema “**Antes da colaboração para família**”, emergiu apenas a partir do grupo de discussão. Tanto na

revisão de literatura, quanto na proposta colaborativa essa categoria não havia sido identificada. A partir do grupo ficou evidente que **a família também necessita assumir suas responsabilidades e deve ter conhecimento a despeito da sua função nas ações colaborativas**. E que esse contato, deve ocorrer não apenas durante a realização da ação, mas deve ser previsto durante o planejamento colaborativo até o momento da avaliação do trabalho realizado.

Na verdade, a aproximação deve ocorrer a partir do ingresso do estudante na escola, não no sentido de ações de ordem burocrática, como, por exemplo, reuniões de pais, discussão sobre comportamento do estudante e assinatura de documentos, mas, especialmente, no sentido de acolhimento e estabelecimento de vínculos.

De modo geral, percebe-se que essa foi uma das categorias em que mais emergiram novos subtemas. Pode-se inferir que esse fato ocorreu, pois existiam no grupo, participantes com cargos de gestão, o que ampliou a discussão e a compreensão a despeito dessa categoria.

A segunda situação problema apresentada aos participantes foi: *Uma proposta colaborativa perpassa por três momentos diferentes que são: 1) planejamento; 2) aplicabilidade do planejamento e, 3) avaliação. Para vocês professores e gestores, qual é a importância desses momentos e o que é preciso?*

No que se refere ao momento do planejamento, nenhuma categoria nova foi agregada e/ ou confirmada.

Já com relação ao momento da aplicabilidade do planejamento, emergiram algumas categorias novas que não haviam sido identificadas nas etapas anteriores e, foram apresentadas abaixo.

Aplicar um planejamento colaborativo foi uma nova categoria que emergiu a partir do GD. A partir do grupo, ficou evidente que pensar nesse planejamento perpassa pela necessidade de: 1) lançar mão de diferentes recursos; 2) estabelecer parcerias com outros profissionais; 3) buscar informações e conhecimentos sobre o que foi planejado em diferentes fontes; 4) identificar as necessidades do estudante, 5) traçar objetivos; e, 6) planificar e aplicar uma proposta. Como são ações complexas, todo esse processo leva tempo para ocorrer e isso também irá depender de diferentes fatores.

Segundo Mackey *et al.* (2018) planificar as ações possibilita aos profissionais envolvidos na colaboração acompanharem o processo de modo mais sistemático. Além disso, os registros podem ser compartilhados com outros profissionais e até mesmo com a família em momentos oportunos.

Outra categoria nova que emergiu, diz respeito à necessidade **de não haver uma hierarquia de saberes** durante a aplicabilidade do planejamento. A partir da discussão do GD ficou evidente que apesar das especificidades da área, ao trabalhar de modo colaborativo é justamente essa diversidade de conhecimentos que devem permear as ações e que somadas poderão favorecer a inclusão.

A esse respeito, Demartino e Philip (2018), mencionaram que o sucesso da colaboração na escola relaciona-se com a capacidade dos envolvidos em compreender que todos devem ter espaço para fala e que os múltiplos saberes são importantes para a consolidação das ações com vistas à inclusão.

A partir da discussão do grupo, também emergiu uma nova categoria onde foi possível identificar por meio dos extratos de falas que **o uso de diferentes meios de comunicação pode favorecer a colaboração entre os professores**. Desta forma, quando se trata de diferentes meios de comunicação, o grupo mencionou que o uso de recursos como *whatsapp*, por exemplo, possibilita uma comunicação mais rápida e eficiente entre os professores. Além disso, ficou evidente que o uso do celular, por meio do registro em fotos e vídeos, é uma excelente estratégia utilizada pelos professores. Tais fotos e vídeos são compartilhados entre os professores via *whatsapp*. Nesse canal de comunicação, os professores trocam experiências, realizam orientações e, ocorrem ações colaborativas pontuais, sem a necessidade de estarem juntos no mesmo tempo e espaço.

Outra categoria que emergiu a partir da discussão do grupo foi que **políticas públicas podem favorecer a aplicabilidade do planejamento colaborativo**. A partir dos extratos de falas, pode-se inferir que uma proposta colaborativa na escola pode tornar-se parte da rotina e da cultura escolar, quando existem políticas públicas que asseguram tal proposta. Essas políticas dizem respeito a situação micro, ou seja, a organização política do município, as legislações educacionais vigentes, bem como, o próprio PPP da escola, que deve contemplar ações e momentos destinados ao trabalho em conjunto, não apenas de modo burocrático, com o preenchimento de documentos, mas como ações práticas e até mesmo projetos permanentes que incentivam os docentes a trabalharem em conjunto com seus pares.

Em relação ao PPP, Cunha e Barbosa (2017, p. 308) defenderam que o momento da constituição do mesmo, trata-se de “[...] uma oportunidade privilegiada para a explicitação dos princípios que orientam as reflexões e as ações dos professores de tal modo que um projeto comum possa ser discutido e construído colaborativamente”.

De modo geral, percebem-se algumas condições imprescindíveis para atuar colaborativamente que vão desde a identificação das necessidades do estudante até questões de ordem políticas, como legislações municipais e até um PPP que contemple projetos e ações em colaboração. Aqui, pode-se inferir que, a questão política foi uma categoria nova emergida a partir do GD, pois o Estado de São Paulo - no presente momento - lançou uma nova política que contempla a questão do trabalho colaborativo, o que se pode sugerir que influenciou a fala das participantes nesse sentido e o surgimento dessa categoria.

E, por fim, no que tange ao momento de avaliação, mediante aos extratos de fala do GD. Observa-se que, muitas categorias foram agregadas e que não haviam sido identificadas nas etapas anteriores. A seguir, serão apresentadas cada uma delas.

Quando se refere à avaliação, uma categoria que emergiu diz respeito à necessidade de **identificar a evolução do desempenho do estudante com deficiência**. Segundo o GD, por meio de um registro avaliativo, o professor possui condições de identificar o estágio inicial do estudante, ou seja, suas habilidades, comportamentos, nível de aprendizagem e, perceber ao longo do trabalho, se houveram mudanças e quais foram essas mudanças. Além disso, a avaliação possibilita ao professor **compreender o nível de desenvolvimento do estudante com deficiência**. Segundo as participantes, ao **avaliar o estudante com deficiência com ele mesmo**, o professor deixa de comparar o mesmo com os seus pares e, passa a adequar a atividade, o tempo destinado para execução e o recurso, segundo as características e habilidades do próprio estudante.

Sobre os processos avaliativos, Fernandes e Freitas (2007, p. 18) mencionaram que [...] a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade coletiva e colaborativa [...].

Desta forma, outra categoria que emergiu a partir do GD diz respeito a **importância de uma avaliação contínua e processual**, ou seja, realizada antes, durante e após as ações colaborativas, que contemple a participação de diferentes profissionais e, que os avanços e necessidades de ajustes sejam discutidos no sentido de identificar se as ações favoreceram ou não a participação do estudante.

Contudo, avaliar não é uma tarefa fácil, pois os protocolos e meios de avaliação, em alguns casos, ainda são muito subjetivos e, partem muito da interpretação de quem está avaliando. Desta forma, a partir do GD ficou evidente a **necessidade em ofertar formação continuada em serviço e exercício para professores** que tenha como

objetivo instrumentalizar e auxiliar o docente a compreender como avaliar, quais as melhores ferramentas e/ ou protocolos que possam de fato avaliar o estudante.

De modo geral, percebe-se que essa foi uma das categorias em que mais emergiram novos subtemas. Pode-se inferir que esse fato ocorreu, pois o processo de avaliação, sobretudo, quando se trata do público-alvo da Educação Especial, ainda é um assunto que gera muitas dúvidas e, que em alguns casos, é motivo de preocupação para o professor.

A terceira situação problema apresentada às participantes foi: *Existem alguns desafios vividos pelos professores para trabalharem colaborativamente na escola e alguns desafios vividos por gestores para estimularem propostas colaborativas na escola. Como vocês entendem esses desafios?*

Nesta situação problema, algumas categorias identificadas nas etapas anteriores, também foram confirmadas no grupo de discussão e novas categorias foram agregadas. A seguir serão discutidas apenas as categorias que foram agregadas a partir do GD.

Segundo o GD, um dos desafios vividos para realizar ações colaborativas na escola diz respeito à desconfiança **do professor do ensino comum em relação às intenções do Professor de Educação Especial**. De acordo com o grupo, é como se em alguns momentos, o Professor de Educação Especial fossem mal vistos pelos colegas de profissão, pois em alguns casos, é como se o Professor de Educação Especial estivesse tentando se fazer presente apenas para observar e apontar os possíveis “erros” e/ ou “falhas” do professor do ensino comum.

Além disso, ficou evidente no discurso do grupo que parece haver um **sentimento de competitividade por parte do professor do ensino comum em relação ao Professor de Educação Especial**. Isso ocorre, pois segundo o grupo, em alguns casos, a sensação do Professor de Educação Especial é de que ele está “invadindo” o espaço do professor do ensino comum, para ensinar como ele deve atuar junto ao estudante do público-alvo, quando na verdade, em uma proposta colaborativa, esse não é o objetivo da aproximação entre os professores.

Os achados corroboram com a compreensão das autoras Vilaronga e Mendes (2017) que defenderam que estabelecer uma cultura de colaboração na escola, requer uma mudança histórica, sobretudo, ao que refere ao papel costumeiro do professor de Educação Especial na rede regular de ensino e o entendimento do professor do ensino comum a despeito de como deveria ser realizado o atendimento Educacional Especializado.

Outro ponto discutido pelo grupo e apontado como um desafio, diz respeito a **área de abrangência na qual o Professor de Educação Especial necessita realizar a itinerância**. De acordo com o grupo, quando o professor possui uma grande área de abrangência para realizar a itinerância isso acaba dificultando o estabelecimento de vínculos com o professor da escola, devido ao pouco tempo para estar ali *in loco*, pois trabalhar em colaboração exige proximidade, disponibilidade de tempo para criar vínculos e firmar parcerias.

Segundo Cunha e Barbosa (2017, p. 313) [...] é necessário que os sistemas de ensino forneçam condições de trabalho docente que, minimamente, garantam a organização dos professores nas escolas em horários comuns [...].

Outro desafio que emergiu a partir da discussão do grupo diz respeito à impossibilidade **de atribuir aula de um aluno para dois professores ao mesmo tempo**. Segundo o grupo em função da padronização do sistema em termos de cadastro, existe uma impossibilidade do próprio sistema que não permite cadastrar um estudante para dois professores ao mesmo tempo, ou seja, é como se aquele estudante só pudesse estar vinculado a um professor naquele turno e esse professor fosse o único responsável por ele. Esse fato, não favorece a atuação colaborativa entre professores e evidencia o quanto o sistema de ensino encontra-se restrito em um modelo único de atendimento ao estudante público-alvo e que, na maioria dos casos, ocorre exclusivamente em sala de recursos. Vilaronga e Mendes (2017) contribuem com esta reflexão quando em um artigo apontaram que deve haver uma reorganização no modo como é realizado o atendimento ao estudante público-alvo da Educação Especial. As autoras defendem que é preciso qualificar o ensino em sala de aula comum, por se tratar do local onde o estudante encontra-se a parte mais expressiva da sua jornada escolar e que a colaboração entre professores é uma estratégia eficaz.

O **professor que se afasta da escola ou muda de escola durante ou ao final do trabalho colaborativo** também foi uma categoria que emergiu a partir do GD. Segundo as participantes, em alguns casos, o trabalho colaborativo que está em vigência, onde há uma sinergia entre os professores, vínculo, compartilhamento de responsabilidade e, de repente, esse docente precisa se afastar ou acaba mudando de escola. Esse fato acaba por interromper ou, em outros casos, encerrar o trabalho colaborativo, na ausência daquele professor.

Aqui, cumpre destacar a importância de uma gestão voltada a proposta colaborativa e o envolvimento da comunidade escolar, pois espera-se que o trabalho

colaborativo permaneça como um projeto da escola e, que independentemente do profissional que esteja envolvido e da sua eventual saída, as ações continuem ocorrendo, afinal é uma proposta da escola.

Outro desafio que emergiu apenas a partir do GD diz respeito à quando o **professor possui disponibilidade de tempo, mas que não aceita trabalhar colaborativamente**. De acordo com o grupo, em alguns casos, sabe-se que o professor possui uma disponibilidade de tempo em sua jornada de trabalho, ou ainda, que desde o início do planejamento e atribuição de aulas, já é destinado um momento para atuar em colaboração. Contudo, esse tempo é utilizado para outra finalidade, pois existe certa resistência para trabalhar conjuntamente.

Outro desafio que emerge do grupo é a **dificuldade em avaliar o estudante**. Segundo o grupo, ainda existem muitas dúvidas sobre como avaliar o desempenho do estudante, qual instrumento utilizar? Por quanto tempo? Como sistematizar as informações? E, esse fato, de alguma forma acaba sendo um desafio.

E, por fim, a **resistência do professor do ensino comum em solicitar ajuda** também foi um desafio que emergiu no GD. Esse fato, segundo o grupo, pode estar relacionado à cultura da profissão docente que, por vezes, é solitária, como se o professor sozinho fosse o único responsável pelo fracasso ou pelo bom desempenho do estudante. Aqui, cumpre destacar que, se por um lado existe a resistência do professor do ensino comum em solicitar apoio ao professor de Educação Especial, por outro lado, também há professores de Educação Especial que trabalham exclusivamente em suas salas e, talvez, por não se sentirem preparados, não ofertam apoio ao professor do ensino comum.

Essa resistência, em alguns casos, está atrelada ao fato do professor se sentir inseguro em demonstrar as suas fragilidades, ao expor para outro profissional que está com dificuldades para pensar em estratégias para incluir determinado estudante. Também, existem casos, em que o professor, observa o parceiro de profissão como um concorrente e, que declarar sua necessidade de apoio, pode de alguma maneira, indicar que ele (a) não é “capaz” e, abrir espaço para ser “substituído” por outro profissional, mais “competente”, em especial, em casos de instituições de ensino privadas, por exemplo.

Também cumpre destacar que, em outros casos, ainda, existe o perfil de profissional que não se sente confortável para trabalhar em colaboração, pois sente-se mais confortável na tomada de decisões, ao estar no controle da situação, ou seja,

quando age sozinho, decide sozinho, planeja sozinho e avalia sozinho, por ser um traço até de personalidade desse indivíduo.

Há situações, também, nas quais, leva-se tempo para o professor tornar-se flexível, ou seja, para que ele aceite trabalhar colaborativamente. Esse tempo é muito relativo, individual e, irá depender de cada profissional.

Contudo, mesmo que a colaboração demande tempo, Cunha e Barbosa (2017) entendem que atuar em colaboração também é um modo de romper resistências e até cessar com a cultura de isolamento da profissão docente.

No que tange aos desafios para gestores. Esse foi um tema no qual foram agregadas várias categorias novas e que serão apresentadas a seguir.

Segundo o GD a **quantidade de professores que atuam por ciclos de ensino (fundamental I, II e Ensino Médio)** é um desafio para a equipe de gestão, no sentido de organizar esses profissionais para atuarem colaborativamente, uma vez que, por exemplo, nos anos iniciais do ensino fundamental, o gestor conta com apenas um professor por turma. Já a partir dos anos finais do ensino fundamental, o gestor conta com aproximadamente 10 professores por turma, para sistematizar um trabalho em conjunto, demandaria uma organização maior em termos de tempo, espaço e de articulação entre as disciplinas e o contato entre os professores.

Outro desafio vivenciado pelos gestores e que foi consensual entre as participantes do grupo trata-se dos casos em que o gestor conta com uma **equipe de professores que não possuem perfil para atuar colaborativamente**. De acordo com o grupo, existem casos de professores que não aceitam trabalhar colaborativamente, que não acreditam em uma proposta colaborativa e, nesses casos, o gestor se depara diante de uma situação na qual, por vezes, se questiona: o que fazer? Pois, alguns docentes não aceitam ou pouco colaboram, de fato, com o processo. E, como, em especial, no ensino público o ingresso do docente na função é mediante concurso público e/ ou cargos de confiança, o gestor não possui autonomia para estruturar o quadro de funcionários da equipe escolar.

A **atribuição de aulas para o cargo de professor de Educação Especial para profissionais que não são especialistas na área**, segundo o grupo, é um desafio para a equipe de gestão estabelecer um trabalho colaborativo, assim como o perfil colaborativo citado acima. O que o grupo pontuou é que, em alguns casos, os professores não possuem formação em Educação Especial, por exemplo, e por se tratar de um cargo de confiança, lhe são atribuídas aulas nessa função e, esse profissional acaba aceitando, por

julgar ser um trabalho mais fácil, por ser um atendimento individualizado e pelo fato de trabalhar com um número reduzido de estudantes.

Nos casos de indicação, por exemplo, a equipe de gestão não tem como intervir. E, em alguns casos, o professor que assume o cargo na Educação Especial não tem nenhuma noção sobre o público-alvo da Educação Especial e nem sobre função de um profissional da área, o que acaba por dificultar não apenas o trabalho colaborativo, mas o desempenhar da função do mesmo.

Segundo o grupo, outro desafio para a gestão no que tange a realização de uma proposta colaborativa na escola diz respeito ao **professor que possui disponibilidade de tempo, mas que não aceita trabalhar colaborativamente**. Em alguns casos, como relatado pelo grupo, existem professores em que a gestão flexibiliza o horário em que a carga horária do docente é prevista pensando em uma atuação colaborativa, mas que mesmo assim, esse profissional não está aberto ao diálogo, não emite a sua opinião, possui sempre um discurso negativo frente ao trabalho em grupo. Suas atitudes demonstram que, apesar do tempo disponível, existe uma objeção quanto a realização de ações colaborativas.

Outro desafio apontado pelo grupo em que a gestão precisa intermediar trata-se daquele **professor que não compartilha a responsabilidade em relação ao processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência**, ou seja, mesmo esse docente sendo envolvido em propostas de atuação colaborativa, o mesmo não consegue trabalhar em conjunto e, acaba apresentando alguns comportamentos, como por exemplo: 1) o docente centraliza todas as tomadas de decisões e ações junto ao planejamento, aplicabilidade e avaliação do trabalho ou 2) o docente simplesmente fica à margem da situação, apenas concorda com tudo, mas não se empenha em colaborar com os colegas, a partir da sugestão de ideias, da busca por parcerias e da própria construção de recursos para atender as especificidades do estudante.

Estimular os professores a realizarem uma abordagem com uma comunicação acolhedora com as famílias dos estudantes também foi uma categoria nova identificada a partir do GD. Segundo as participantes, é um desafio para a gestão mediar o processo de comunicação entre a família e professores. Em alguns casos, como relatou o grupo, a comunicação com a família acaba sendo superficial, ou seja, é uma comunicação apenas em momentos específicos e, em geral, para tratar sobre as dificuldades do estudante. Segundo o grupo, algumas abordagens utilizadas junto às famílias acabam sendo até “violentas”, impositivas, sem que haja empatia e,

principalmente, acolhimento. Obviamente, não é possível generalizar isso para todos os casos, pois também existem casos em que a família se sente acolhida pelo professor, pela equipe de gestão e, nesses casos, o trabalho em parceria flui de uma forma mais rápida e eficaz.

Contudo, cumpre destacar que é preciso estabelecer vínculos com a família, é preciso criar um ambiente acolhedor, na qual essa família se sinta acolhida e segura. O local no qual a família será recebida na escola deve ser preparado com cuidado e atenção. De preferência que seja um local tranquilo, que a porta esteja encostada, sem a possibilidade de ficar entrando e saindo pessoas da sala, que o ambiente seja silencioso, possua um “cafezinho” ou uma água e que o profissional que estiver recepcionando a família, se dedique, exclusivamente, a esse momento, ou seja, que o celular esteja desligado e que a prioridade naquele momento seja atender essa família com muita calma e tranquilidade.

Segundo Lyons, Thompson e Timmons (2016) a família é primordial no que diz respeito à colaboração, pois existem informações sobre o estudante que somente a família poderá colaborar. Além disso, a família também necessita ser apoiada, ouvida e, sobretudo, acolhida.

E, por fim, outra categoria que emergiu a partir do GD diz respeito ao fato de **alguns professores se acomodarem na função por terem a garantia de serem efetivos naquela escola**. Em alguns casos, segundo o grupo, os professores, por serem efetivos e terem certa estabilidade profissional, acabam por se acomodar e não se empenham em trabalhar colaborativamente. Isso ocorre por alguns motivos, como por exemplo: 1) o professor não se sente mais motivado a tentar novas metodologias, a estabelecer parcerias, pois está em processo de aposentar-se e, julga que já trabalhou bastante; 2) o professor não acredita no trabalho colaborativo, pensa que o modo como trabalha está bom; 3) o professor não quer demandar tempo e nem energia para realizar um trabalho em conjunto, pois sente que já fez o que foi preciso; e, 4) o professor observa as ações em colaboração como um trabalho extra e sente-se esgotado com a demanda do dia a dia.

De modo geral, percebe-se que essa foi uma das categorias em que mais emergiram novos subtemas. Pode-se inferir que isso ocorreu, pelo fato de haver no GD profissionais que atuam em cargos de gestão e, que possuem, uma vasta experiência prática na área.

A quarta situação problema apresentada as participantes foi: *Existem benefícios para os professores e também para os estudantes com e sem deficiência. Gostaria de discutir esse ponto com vocês, ou seja, como vocês entendem esses benefícios?*

Nesta situação problema, algumas categorias identificadas nas etapas anteriores, também foram confirmadas no grupo de discussão e novas categorias foram agregadas. A seguir, serão discutidas apenas as categorias que foram agregadas a partir do GD.

De acordo com o grupo, trabalhar colaborativamente é importante, pois **proporciona uma compreensão melhor a respeito das atribuições de cada professor**. Ao relacionar-se e compartilhar responsabilidades, cada docente acaba por compreender melhor o campo de atuação, até mesmo as atribuições do colega. Esse fato, além de aproximar os professores, acabam colaborando para o rompimento de uma cultura de que a profissão docente é uma atuação solitária.

Desta forma, ao criar vínculos, o trabalho colaborativo, ainda **proporciona uma interdependência positiva**. Essa interdependência é importante, pois a soma dos conhecimentos de diferentes áreas possibilita um planejamento, uma aplicabilidade e até uma avaliação do estudante de modo mais direcionado. Além disso, essa interdependência auxilia o docente em relação a possíveis sentimentos de ineficiência ou de solidão.

Porém, Borges (2006) salientou que o estabelecimento de vínculo entre os professores demanda tempo para ocorrer. Além disso, para a autora, a colaboração exige superar a tradição disciplinar e “a instauração de uma nova cultura profissional que seja menos individualista, menos marcada pelo isolacionismo e pela especialização” (BORGES, 2006, p. 232).

De modo geral, percebe-se que, nesse tema, não houve muitas categorias agregadas. Acredita-se que esse fato ocorreu, pois a literatura já pontua muitos benefícios de uma atuação colaborativa e que os participantes do GD concordam com as categorias já levantadas nas etapas anteriores.

A quinta situação problema apresentada as participantes foi: *Existem diferentes tipos de modelos para atuar colaborativamente na escola. Como vocês entendem a importância desses modelos de como atuar colaborativamente ou formar profissionais?*

Nesta situação problema, observou-se que nenhuma categoria nova foi agregada. Contudo, cumpre destacar que o grupo relatou que não existe um modelo único e exclusivo para atuar colaborativamente, pois cada escola, cada contexto irá demandar de

ações específicas. Outro ponto discutido é que a forma como os modelos são pontuados pela literatura, na teoria, funciona, sobretudo, em outros países, mas que aqui, no Brasil, a situação escolar é outra. Aqui, cabe destacar que ocorrem ações colaborativas, ou seja, momentos pontuais nos quais se observa a intencionalidade da colaboração, mas que um processo colaborativo demandaria mudança organizacional da escola em termos de política interna, alteração no projeto político pedagógico, mudança no modo como o ensino é estruturado até o modo como ocorrem formações em serviço e exercício.

E, por fim, a sexta situação problema apresentada as participantes foi: *Existem três estágios em relação à comunicação e ao envolvimento/ engajamento dos profissionais em ações colaborativas. Como vocês entendem esses três estágios na prática cotidiana da escola?*

Nesta situação problema, não foram agregadas nenhuma categoria nova. Contudo, cumpre salientar que, assim como na situação problema anterior, o grupo foi consensual em mencionar que é difícil observar todas as etapas pontuadas pela literatura no dia a dia escolar, pois as situações na escola são muito dinâmicas, tudo acontece ao mesmo tempo e, que não é possível haver uma linearidade na tomada de decisões e nas ações realizadas.

8 GUIA PARA DESENVOLVER AÇÕES COLABORATIVAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

8.1 Introdução

Em meio às inúmeras iniciativas de pesquisas sobre colaboração na escola em nível nacional e internacional, o suporte teórico que tem sido promovido por publicações produzidas e decorrentes de experiências oriundas nos âmbitos acadêmico, institucional e escolares, ainda trata de publicações dispersas, nas mais diferentes formas, como, por exemplo, em meios eletrônicos ou em periódicos especializados, o que justifica esta compilação literária e a realização de duas pesquisas *in loco*, cuja interlocução é objeto desse guia, onde é proposto ações colaborativas na escola, a partir da apresentação de proposições que, poderão auxiliar os docentes a pensar na colaboração.

O objetivo do guia não se restringe a reunião de informações e categorizações, mas, sobretudo, colaborar com os professores antes, durante e após a implementação de ações colaborativas, no sentido de compreenderem como realizar essa proposta. Portanto, são proposições, que poderão facilitar a organização de propostas colaborativas na escola na perspectiva da inclusão.

8.2 Objetivos

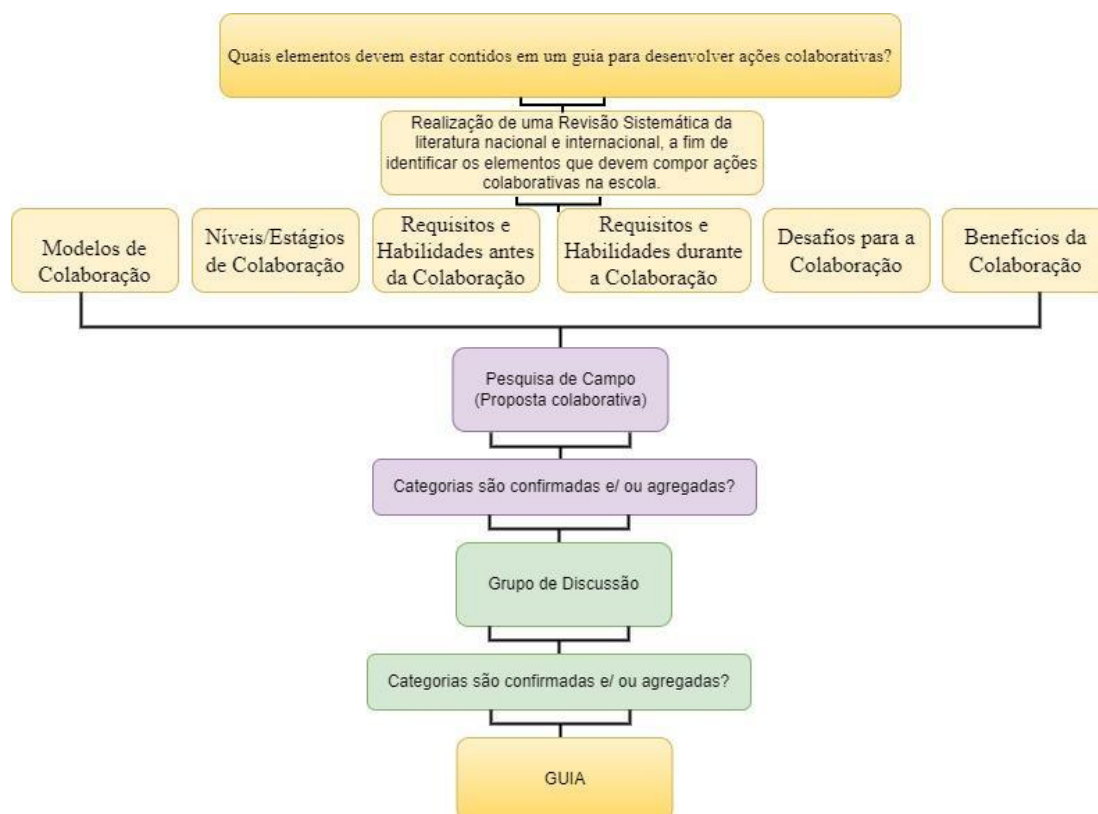
8.2.1 Objetivo geral

Propor a partir das evidências geradas nas etapas 1, 2 e 3 um guia para desenvolver ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar.

8.3 Procedimentos metodológicos

A partir das evidências encontradas na RSL e nas ações colaborativas na escola foi elaborado um guia, com recomendações para a formação de professores, a fim de desenvolver ações colaborativas na escola. A Figura 9 apresenta um esquema de articulação entre as etapas metodológicas da presente tese para constituição do guia.

Figura 9 - Esquema representativo do processo metodológico para desenvolvimento do guia de recomendações de ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar.



Fonte: elaboração própria (2022).

A seguir, serão apresentadas 14 proposituras: 1) Requisitos e habilidades necessárias para os professores antes de iniciar uma ação colaborativa na escola; 2) Requisitos e habilidades necessárias para os gestores antes de iniciar uma ação colaborativa na escola; 3) Requisitos e habilidades necessárias para os familiares antes de iniciar uma ação colaborativa na escola; 4) O que é preciso durante o momento de planejamento colaborativo; 5) O que é preciso para avaliar os resultados das ações colaborativas; 6) O que é preciso para avaliar os resultados das ações colaborativas; 7) O que é preciso para a equipe de gestão conseguir estimular os professores a realizarem ações colaborativas; 8) Quais são os desafios para os professores ao realizarem ações colaborativas; 9) Quais são os desafios para os gestores ao proporem ações colaborativas; 10) Quais são os benefícios para os professores ao realizarem ações colaborativas; 11) Quais são os benefícios das ações colaborativas para os estudantes; 12) Modelos de ações colaborativas compostos por uma equipe multidisciplinar para atuar em sala de aula; 13) Modelos de ações colaborativas utilizados para formar professores para atuarem colaborativamente e, 14) Estágios das ações colaborativas.

Cumpra-se destacar que: tais proposituras só poderão ser realizadas caso a unidade escolar proporcione tais condições. Além disso, algumas das proposições recomendadas, demandam de políticas públicas e de outras esferas que estão à margem da autonomia da equipe de gestão e dos professores. Sobretudo, tais proposituras estão além da autonomia e das condições escolares.

1) QUAIS SÃO OS REQUISITOS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA OS PROFESSORES ANTES DE INICIAR UMA AÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA?

1. Voluntariar-se para participar de ações colaborativas;
2. Manter uma boa relação interpessoal com os colegas;
3. Ter disponibilidade de tempo para planejar;
4. Conhecer o estudante;
5. Realizar contato com a família do estudante;
6. Apresentar um perfil colaborativo (professor do ensino comum e do AEE);
7. Apresentar boas habilidades pessoais;
8. Apresentar habilidades de liderança;
9. Apresentar habilidades de comunicação;
10. Reconhecer que precisa de ajuda;
11. Realizar contato com o cuidador/ tutor do estudante do público-alvo da Educação Especial;
12. Ter aulas atribuídas que possibilite horários em comuns entre os professores;
13. Ter uma carga horária organizada para realizar os atendimentos e para a itinerância;
14. Ter disponibilidade de um horário extra HTPC para discussões em colaboração sobre inclusão;
15. Combinar e respeitar os horários em que o professor não está a serviço das demandas escolares;
16. Reduzir o número de estudantes sem deficiência em salas onde há estudantes com deficiência;
17. Estabelecer o trabalho colaborativo como uma política educacional;
18. Compreender e respeitar o papel de cada professor.

2) QUAIS SÃO OS REQUISITOS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA OS GESTORES ANTES DE INICIAR UMA AÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA?

1. Ser um gestor com perfil voluntário;
2. Possuir um perfil colaborativo;
3. Ser apoiado por instâncias superiores;
4. Prover apoio organizacional adequado aos professores;
5. Comprometer-se e apoiar iniciativas colaborativas na escola;
6. Propor um planejamento conjunto desde o início do calendário escolar;
7. Estimular o envolvimento e a participação de todos os profissionais da escola nas ações colaborativas;
8. Apoiar e prover uma flexibilização na disponibilidade de tempo dos professores para a colaboração;
9. Intermediar e apoiar os professores no contato junto aos familiares dos estudantes;

10. Organizar e ofertar cursos de formação continuada para os professores em serviço e exercício com abordagem colaborativa;
11. Organizar um horário extra HTPC para discussões entre os professores sobre a inclusão;
12. Organizar a atribuição de aulas dos professores de modo que favoreça um trabalho em conjunto entre os professores;
13. Organizar a carga horária do professor de Educação Especial para apoio aos professores de ensino comum;
14. Contar com uma equipe de professores com perfil colaborativo;
15. Intermediar e apoiar os professores no contato junto aos familiares dos estudantes;
16. Delimitar e informar os demais profissionais da escola e a família sobre os horários em que o professor não está a serviço das demandas escolares.

3) QUAIS SÃO OS REQUISITOS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA OS FAMILIARES ANTES DE INICIAR UMA AÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA?

1. Compreender e assumir a responsabilidade em relação ao seu dependente.

4) O QUE É PRECISO DURANTE O MOMENTO DE PLANEJAMENTO COLABORATIVO?

1. Obter apoio da equipe de gestão escolar;
2. Manter uma comunicação eficaz;
3. Estabelecer um objetivo em comum;
4. Compartilhar a responsabilidade em relação ao planejamento das ações colaborativas;
5. Manter uma interdependência positiva com os colegas de trabalho;
6. Elaborar um Plano de Trabalho Colaborativo de Atendimento Educacional (PTCAE);
7. Compartilhar a responsabilidade das ações de modo igualitário entre os parceiros;
8. Observar e conhecer as características do estudante;
9. Definir os papéis que serão adotados entre os parceiros;
10. Ter disponibilidade e flexibilidade para planejar;
11. Ter flexibilidade para realizar arranjos no tempo e dias de atendimentos caso seja necessário;
12. Atuar de modo colaborativo desde o início do ano letivo;
13. Apresentar um perfil colaborativo;
14. Manter uma boa relação interpessoal;
15. Compromissar-se com as ações colaborativas realizadas;
16. Manter uma relação de paridade com os demais parceiros;
17. Resolver os possíveis conflitos buscando sempre a melhor solução;
18. Identificar qual ou quais modelos de ações colaborativas podem ser adotadas segundo a cultura escolar;
19. Estabelecer uma confiança mútua para a tomada de decisões em relação às ações colaborativas;
20. Estabelecer e manter um contato constante com a família do estudante.

5) O QUE É PRECISO DURANTE O MOMENTO DE APLICABILIDADE DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO?

1. Compartilhar com outros profissionais, como, por exemplo, com outros professores de outras especialidades a responsabilidade pelas ações realizadas em sala de aula;
2. Pesquisar e utilizar diferentes recursos e ter disponibilidade de tempo para estabelecer as ações;
3. Desconstruir os conceitos de hierarquias de saberes entre os profissionais envolvidos;
4. Utilizar diferentes meios de comunicação para favorecer as ações;
5. Manter-se motivado e disponível para colaborar;
6. Manter sempre a atenção aos objetivos delimitados em relação ao estudante e as ações adotadas;
7. Haver políticas públicas que possam viabilizar e favorecer a aplicabilidade de um planejamento colaborativo;
8. Ter disponibilidade e flexibilidade de tempo para a realização de ações colaborativas;
9. Manter uma boa relação interpessoal com todos os envolvidos;
10. Reajustar os papéis, ou seja, conversar para verificar se existe necessidade de modificar a função/ colaboração realizada por cada parceiro;
11. Continuar com o princípio da paridade entre os parceiros;
12. Compartilhar sempre que possível a instrução em sala de aula;
13. Compartilhar sempre que possível a gestão das ações em sala de aula;
14. Compartilhar recursos pedagógicos entre os pares;
15. Avaliar de modo contínuo e sempre que necessário ajustar as ações.

6) O QUE É PRECISO PARA AVALIAR OS RESULTADOS DAS AÇÕES COLABORATIVAS?

1. Identificar e registrar a evolução do desempenho do estudante;
2. Compreender o nível de desenvolvimento do estudante;
3. Avaliar constantemente o desempenho do estudante, tendo como parâmetro o próprio estudante com ele mesmo;
4. Realizar uma avaliação contínua e processual do estudante;
5. Capacitar os professores e demais profissionais envolvidos nas ações colaborativas para compreenderem como avaliar o estudante;
6. Refletir e avaliar a prática pedagógica docente de modo constante e se necessário realizar ajustes metodológicos.

7) O QUE É PRECISO PARA A EQUIPE DE GESTÃO CONSEGUIR ESTIMULAR OS PROFESSORES A REALIZAREM AÇÕES COLABORATIVAS?

1. Comprometer-se com a proposta, motivando os professores;
2. Manter, sempre que possível, um professor em tempo integral na escola;
3. Estimular e promover a participação de todos os profissionais da escola nas ações colaborativas.

8) QUAIS SÃO OS DESAFIOS PARA OS PROFESSORES AO REALIZAREM AÇÕES COLABORATIVAS?

1. Suprimir o isolamento cultural da profissão, pois os professores acabam se sentindo e atuando de modo solitário;
2. Romper a resistência dos professores ao solicitar e receber ajuda de um outro profissional;
3. Romper a insegurança ao tentar utilizar novas estratégias, recursos e metodologias;
4. Superar a dificuldade em manter o controle da ansiedade em relação ao resultado das ações colaborativas;
5. Superar o sentimento de ineficácia em relação a própria profissão docente;
6. Compreender as necessidades e capacidades dos estudantes em detrimento ao capacitismo;
7. Superar a baixa expectativa com relação a eficiência das ações colaborativas;
8. Estabelecer vínculo com os profissionais envolvidos nas ações colaborativas;
9. Demandar apoio da equipe de gestão escolar frente as ações colaborativas;
10. Manter a paridade entre os profissionais envolvidos;
11. Compatibilizar ideias e opiniões entre os profissionais envolvidos nas ações colaborativas;
12. Mediar conflitos de pensamentos e opiniões entre os profissionais envolvidos que impedem o estabelecimento de um objetivo em comum;
13. Compreender o papel exercido por cada profissional envolvido nas ações;
14. Compartilhar com outros profissionais a responsabilidade em relação a gestão e instrução em sala de aula;
15. Dispor de tempo para trabalhar colaborativamente;
16. Utilizar o tempo de planejamento para realizar outras atividades que não beneficiam o estudante e não possuem relação com as ações colaborativas;
17. Organizar o tempo de trabalho destinado às ações colaborativas, embora atue ou preste itinerância em mais de uma escola;
18. Compatibilizar as ações colaborativas com os trabalhos burocráticos realizados;
19. Requisitar um espaço físico para encontros onde seja possível planejar e confeccionar materiais;
20. Buscar uma formação continuada com a temática do trabalho colaborativo;
21. Compreender e utilizar a Tecnologia Assistiva como meio de equiparar as oportunidades entre os estudantes;
22. Empreender ações para buscar parcerias com outros profissionais;
23. Estabelecer uma interlocução com o Professor de Educação Especial no que tange as suas diferentes competências;
24. Lidar com o sentimento de competitividade nas ações colaborativas;
25. Aplicar o que foi planejado conjuntamente;
26. Avaliar o desempenho do estudante.

9) QUAIS SÃO OS DESAFIOS PARA OS GESTORES AO PROPOREM AÇÕES COLABORATIVAS?

1. Gerenciar a quantidade de professores que atuam por ciclos de ensino (fundamental I, II e Ensino Médio);
2. Mediar uma equipe de professores que não possuem um perfil para atuar colaborativamente;
3. Atribuir aulas somente para professores e especialistas na área de Educação Especial;
4. Estimular os professores que não aceitam compartilhar a responsabilidade em relação ao processo de ensino e aprendizagem do estudante;

5. Estimular os professores a realizarem uma abordagem de comunicação acolhedora com as famílias dos estudantes;
6. Estimular o professor não sentir-se desmotivado com o cargo de efetivo na escola;
7. Contar com poucos profissionais na escola;
8. Compatibilizar e buscar recursos frente a ausência de políticas públicas e investimentos financeiros na educação;
9. Gerenciar a atribuição de aula de um aluno para dois professores ao mesmo tempo;
10. Gerenciar a carga horária e o turno dos profissionais na escola.

10) QUAIS SÃO OS BENEFÍCIOS PARA OS PROFESSORES AO REALIZAREM AÇÕES COLABORATIVAS?

1. Ter momentos para reflexão a respeito da prática pedagógica;
2. Adquirir novas formas de pensar e agir e, por conseguinte, novas competências;
3. Desenvolver novas aprendizagens uns com os outros;
4. Realizar trocas de conhecimentos de modo multidisciplinar;
5. Executar um planejamento e um ensino conjunto;
6. Compartilhar expectativas;
7. Compartilhar responsabilidades;
8. Aprimorar novas formas e propostas de intervenção pedagógica;
9. Oportunizar pesquisas, seleção e utilização de novos e diferentes recursos pedagógicos;
10. Compreender e aplicar diferentes formas para avaliar o estudante a partir da somatória das experiências dos profissionais envolvidos;
11. Acompanhar de modo minucioso o processo de ensino e aprendizagem do estudante e, por conseguinte, sua inclusão;
12. Realizar um feedback instantâneo sobre a prática cotidiana junto ao estudante;
13. Adaptar o conteúdo segundo o nível de aprendizagem do estudante e suas necessidades;
14. Estabelecer e manter uma comunicação contínua entre os profissionais envolvidos;
15. Consolidar compromissos entre os profissionais envolvidos em relação a inclusão do estudante;
16. Solucionar problemas de modo conjunto;
17. Desenvolver e aprimorar um sentimento de eficácia coletiva;
18. Reforçar e ampliar as competências dos profissionais envolvidos;
19. Compreender e respeitar as atribuições de cada profissional envolvido;
20. Desenvolver uma interdependência positiva entre os envolvidos;
21. Manter uma comunicação contínua entre os profissionais envolvidos.

11) QUAIS SÃO OS BENEFÍCIOS DAS AÇÕES COLABORATIVAS PARA OS ESTUDANTES?

1. Estabelecer uma comunicação dos estudantes com os professores;
2. Reduzir comportamentos disruptivos dos estudantes;
3. Desenvolver e aprimorar a interação social dos estudantes com os pares e com os professores;
4. Estimular a aprendizagem dos estudantes;
5. Assistir de forma individualizada e imediata os estudantes.

12) MODELOS DE AÇÕES COLABORATIVAS COMPOSTOS POR UMA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR PARA ATUAR EM SALA DE AULA

1. Coaprendizagem;
2. Trabalho em conjunto ou Cooperação/Parceria;
3. Ensino em equipe ou coensino ou bidocência ou ensino colaborativo ou integração;
4. Co-teaching;
5. Ensino paralelo ou coaprendizagem em grupos simultâneos;
6. Estação de ensino;
7. Ensino alternativo;
8. Um professor atua e o outro auxilia;
9. Um professor atua e o outro observa;
10. Colegialidade artificial;
11. Colaboração confortável;
12. Cultura docente balcanizada;
13. Coordenação.

13) MODELOS DE AÇÕES COLABORATIVAS UTILIZADOS PARA FORMAR PROFESSORES PARA ATUAREM COLABORATIVAMENTE

1. Equipes docentes;
2. Grupos de discussão ou grupos de apoio entre docentes;
3. Comunidades acadêmicas;
4. Comunidades de aprendizagem;
5. Consultoria colaborativa.

14) ESTÁGIOS DAS AÇÕES COLABORATIVAS

Primeiro Estágio: 1) aconselhamento; 2) contar histórias e digitalização de ideias ou contar histórias e procurar ideias; 3) iniciação ou 4) estágio inicial;

Segundo Estágio: 1) inspiração; 2) ajuda e assistência ou ajuda e apoio; 3) rotação simbiótica ou 4) estágio de comprometimento;

Terceiro Estágio: 1) reflexão e análise da prática; 2) partilha e trabalho conjunto; 3) segurando o par ou 4) estágio colaborativo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese teve como objetivo desvendar as ações colaborativas entre os professores do AEE e da Educação Física e, por sua vez, compreender quais ações colaborativas são efetivas no contexto da inclusão escolar a partir das experiências já sistematizadas e, conseqüentemente, quais as recomendações possíveis?

Neste âmbito estruturou-se um procedimento metodológico de cunho qualitativo que buscasse compreender os aspectos estruturantes da colaboração pelos principais autores nacionais e internacionais e, por aqueles que vivem e experienciam a realidade da colaboração no interior das escolas públicas. Esse designer metodológico proporcionou responder ao objetivo de: Desenvolver um guia para ações colaborativas no contexto da inclusão escolar a partir das experiências já sistematizadas.

A presente tese apresenta como contribuição científica a sistematização e a combinação de duas diferentes técnicas metodológicas que de modo articulado possibilitaram compreender e conceituar ações metodológicas como objeto de estudos da pesquisa.

No que tange a contribuição social a presente tese por meio do desenvolvimento do guia poderá colaborar com os professores e demais profissionais da área da Educação a realizarem ações colaborativas, a partir de um material com uma linguagem acessível, com designer interativo que dialoga com o professor.

Nesta tese, identificou-se que a compreensão sobre a colaboração e toda a sua dinâmica tem se modificado ao longo do tempo. Os achados literários bem como os extratos de falas do Grupo de Discussão têm apontado que ações colaborativas se aproximam mais da demanda escolar. Como, ainda, não se encontrou uma definição de ações colaborativas, um dos propósitos desta tese consistiu em contextualizar o que se compreende a respeito.

Ações colaborativas correspondem a episódios de interatividade entre os professores em meio à rotina escolar. Estes episódios ocorrem em momentos que compreendem: encontros de HTPC, um bate papo informal no corredor, no estacionamento da escola, trocas de informações nas salas dos professores durante o intervalo, uma troca de mensagens de texto, de áudio, uma foto ou um vídeo via *WhatsApp* ou em outras mídias, o compartilhamento de informações de modo rápido em um encontro casual e momentos em que é possível atuar conjuntamente em sala de aula ou mesmo nos espaços esportivo ou lúdico. Tais ações têm como intencionalidade uma

ajuda mútua na qual os profissionais, juntos, desvelam: 1) características; 2) comportamentos; 3) aspectos cognitivos; e, 4) físicos, daquele estudante que, hora necessita de alguma adequação e/ou adaptação para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, o guia poderá gerar diferentes perspectivas e projetos voltados à formação continuada de professores em serviço e exercício no que tange o refletir e aplicar propostas de ações colaborativas na escola, compreendendo que cada instituição de ensino possui a sua cultura e demanda necessidades específicas e, que ações colaborativas podem ser desenvolvidas. Para tanto, o guia apresenta proposições que podem instigar os profissionais a pensarem em uma atuação colaborativa.

Ao fim dessa pesquisa, alguns pontos são evidenciados em detrimento das etapas delineadas; dos instrumentos e procedimentos utilizados; dos resultados adquiridos; das limitações, da proposição do guia e das perspectivas futuras.

Quanto aos elementos identificados na Etapa 1, eles compreenderam o núcleo base das proposições do guia; a Etapa 2 validou e agregou novos elementos com relação à Etapa 1, ao passo que foram melhores compreendidos a partir do Grupo de Discussão que, por conseguinte, foi essencial para que a pesquisadora refletisse sobre todos os elementos coletados, como eles se complementam e se distinguem entre si.

A Etapa 1, instituída pela Revisão Sistemática de Literatura enquanto procedimento metodológico, foi imprescindível como primeiro modo de extração de dados, pois possibilitou identificar as ações colaborativas em ambiente escolar, a partir dos estudos nacionais e internacionais. Tal procedimento demandou tempo e planejamento, a partir de processos de condução e extração, específicos, que possibilitaram a obtenção de novos dados atualizados para colaborar com futuras novas versões do guia.

O Grupo de Discussão, realizado como Etapa 2, possibilitou com que os elementos coletados na Etapa de Revisão Sistemática fosse convalidados sob a ótica de profissionais das áreas da Educação, Educação Especial e da Educação Física. Nessa conjuntura, foram validados os dados anteriormente encontrados; e, também, emergiram novos dados a partir da discussão realizada pelo grupo.

A partir da identificação, sistematização e análise dos elementos, confirmados e/ou agregados nas duas etapas, procedeu-se a compilação dos mesmos em forma de proposições para realização de ações colaborativas na perspectiva inclusiva.

Decorre dessa pesquisa recomendações de novas investigações que procedam a validação do guia a partir das proposituras, fruto desta tese.

Cumpramos destacar que a versão final do guia prevê um material interativo, com designer e uma linguagem mais próxima do professor leitor, conforme o Apêndice A - Modelo do designer do guia para desenvolver ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALONSO, L. H. **La Mirada Cualitativa en Sociologia**. Madrid: Fundamentos, 1998.

ARAÚJO, G. S. **Educação e Transtorno do Espectro Autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais**. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157231>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista de Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 341-351, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8639>. Acesso em: 2 jun. 2020.

AKÇAMETE, G. ; AKÇAMETE, G. Opinions of classroom teachers on reading comprehension difficulties, inclusion education and co-teaching. **Quality and Quantity**, v. 52, n. 3, p.1-20, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321503749_Opinions_of_classroom_teachers_on_reading_comprehension_difficulties_inclusion_education_and_co-teaching/citation/download. Acesso em: 24 maio 2020.

ALMEIDA, R. C. G. O. Parceria entre professores de educação física e da sala de recursos na inclusão de uma aluna com deficiência física nas aulas de educação física. In: GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2014. São Paulo. **Relato de Experiência...** São Paulo: GPEF, 2014. p.5.

ASHTON, J. R. Keeping up with the class: A critical discourse analysis of teacher interactions in a co-teaching context. **Journal Classroom Discourse**, v.7, n.1, p.1-17, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19463014.2015.1077717>. Acesso em: 24 maio 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: A model for general and special education integration. **RASE: Remedial & Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17–22, 1989. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193258901000205>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 141-155, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394, de 20/12/1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A Dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de belo horizonte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.04, p. 81-104, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 maio 2020.

BORGES, C. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, v. 44, n. 3, p. 229-255, 2006.

BRINKMANN, j. ; TWIFORD, T. Voices from the field: skill se' needed for effective collaboration and co-teachin, **Connexions module**, v.7, n. 3, p.1-13, 2012.

BUSS, B. ; GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n.4, p.655-674, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382019000400655&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 maio 2020.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A . G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2 , p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043/5056>. Acesso em: 9 maio 2020.

CALLEJO, J. **El grupo de discusión**: Introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

CALLEJO, J. Grupo de discusión: La apertura incoherente. **Estudios de Sociolingüística**, v.3, n. 1, p. 91-109, 2002.

CALHEIROS, D. S. ; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa a distância em Tecnologia Assistiva para professores. **Caderno de Pesquisa On-line**, v. 46, n. 162, p. 1100-1123, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000401100&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 10 jan. 2020.

CANALES, M.; PEINADO, A. Grupo de discusión. J. M. Delgado, & J. Gutiérrez (Coord.). **Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, 1994.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=556. Acesso em: 10 maio 2020.

CARTY, A. ; FARRELL, A. M. Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. **Support for Learning**, v. 33, n. 2, p. 101-121, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9604.12198>. Acesso em: 23 maio 2020.

CASALE, C. ; THOMAS, S. Interactive co-teaching strategies: developing effective partnerships. **On the Horizon**, v.26, n. 3, p. 260-269, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329108278_Interactive_co-teaching_strategies_developing_effective_partnerships. Acesso em: 23 maio 2020.

CAVANAGH, M. ; MCMASTER, H. A professional experience learning community for secondary mathematics: developing pre-service teachers' reflective practice. **Mathematics Education Research Journal**, v. 27, n. 4, p. 471-490, 2015. Disponível em: https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.springer-doi-10_1007-S13394-015-0145-Z. Acesso em: 24 maio 2020.

CASSERLY, A. M.; PADDEN, A. Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. **European Journal of Special Needs Education**, v.33, n.4, p. 555-571, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1386315>. Acesso em: 23 maio 2020.

COLECTIVO IOÉ. Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones, **Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, v. 1, n. 19, p.73-99, 2010.

COSTA, C. R. **Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado**. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

COSTAS, F. ; HONNEF, C. Educação especial em perspectiva: implicações para o ensino articulado no ensino médio e tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.23, n. 35 3, p. 1-21, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273902568_Educacao_Especial_na_Perspectiva_va_Inclusiva_Implicacoes_para_o_Trabalho_Docente_Articulado_no_Ensino_Medio_e_Tecnologico Acesso em: 14 maio 2020.

COOK, L. ; FRIEND, M. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 26, n. 3, p.1-25, 1995. Disponível em: [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf). Acesso em: 2 maio 2020.

CONNOR, D. J. ; CAVENDISH, W. Sit in my seat’: perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms, **International Journal of Inclusive Education**, Australia, v. 1, n. 22, p.1-24, 2018.

CONDERMAN, G. ; HEDIN, L. R. Differentiating instruction in co-taught classrooms for students with emotional/behaviour difficulties. **Emotional and Behavioural Difficulties**, v.20, n. 4, p. 1-13, 2015.

CONDERMAN, G. ; HEDIN, L. R. Two Co-Teaching Applications: Suggestions for School Administrators. **Kappa Delta Pi Record**, v.53, n.1, p.18-23, 2017.

CUNHA, R. C. O. B. ; BARBOSA, A. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. *Educação Unisinos*, v. 21, n. 3, p. 306-3014, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449656535005/html/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência intelectual na educação infantil. **Nuances**, Presidente Prudente, v.25, n. 2, p.189-209, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282331391_O_ensino_colaborativo_como_facilitador_da_inclusao_da_crianca_com_deficiencia_intelectual_na_educacao_infantil. Acesso em: 11 maio 2020.

DAVIS, K. E. B. ; DIEKER, L.; PEARL, C.; KIRKPATRICK, R. M. Planning in the Middle: Co-Planning Between General and Special Education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 22, n. 3, p. 208-226, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10474412.2012.706561?journalCode=hepc20>. Acesso em: 25 maio 2020.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, v. 1. n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 maio 2020.

DEMARTINO, P. ; PHILIP, S. Collaborative Co-Teaching Models and Specially Designed Instruction in Secondary Education: A New Inclusive Consultation Model. **Preventing School Failure**, v.62, n. 4, p.266-278, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1045988X.2018.1446413>. Acesso em: 23 maio 2020.

DEVENS, W. M. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em:

http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_108_WIRLANDIA%20MAGALH%C3ES%20DEVENS.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

DIAS, C. R. **A importância do trabalho colaborativo na efetivação da gestão democrática na escola**. 2016. 16f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Coordenação Pedagógica)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53149#:~:text=Resumo%20%3A%20O%20trabalho%20colaborativo%20%3A9,gest%C3%A3o%20democr%C3%A1tica%20aconte%C3%A7a%20na%20escola.&text=O%20estudo%20ênfatiza%20que%20a,pertencentes%20ao%20espa%C3%A7o%20da%20escola>. Acesso em: 16 set. 2020.

DIAS, S. A. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular** : a importância da gestão. 2018. 250f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180447/dias_sa_dr_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 04 julho de 2022.

ECHEITA, G. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. Madrid: Narcea, 2007.

FERNANDES, C.O; FREITAS, L.C. Currículo e Avaliação. In: J. BEAUCHAMP; S.D. PAGEL; A.R. NASCIMENTO (ed.). **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, MEC/SEB, p. 17-43, 2007.

FERREIRA, R. A. **Trabalho colaborativo na educação física escolar**: estratégias para a formação de professores e inclusão. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148798>. Acesso em: 16 set. 2020.

FLUIJT, D.; BAKKER, C.; STRUYF, E. Team-Reflection: The Missing Link in Co-Teaching Teams. **European Journal of Special Needs Education**, v.31, n.2 p.187-201, 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095059> . Acesso em: 10 jan. 2020.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42 n.147 p.900-919, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305721842_Potenciar_o_desenvolvimento_profissional_e_a_colaboracao_docente_na_escola. Acesso em: 11 maio 2020.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v.1, n.1, p.69-86, 1990.

FRIEND, M. Myths and misunderstandings about professional collaboration. **Remedial and Special Education**, v. 21, n. 3, p.130–160, 2000.

FRIEND, M. “Co-Teaching: A Simple Solution That Isn’t Simple after All.” **Journal of Curriculum and Instruction**, v. 2, n. 2, p. 9–19. 2008.

FRIEND, M. ; COOK, L. **Interactions**: Collaboration skills for school professionals. Pearson, Upper Saddle River, 2013.

FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. ; SHAMBERGER, C. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 20, n. 1, p. 9-27, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232948245_Co-Teaching_An_Illustration_of_the_Complexity_of_Collaboration_in_Special_Education . Acesso em: 25 maio 2020.

FRIEND, M. ; BARRON, T. School to School Collaboration. **Political Science**, v.1, n.1, p. 113-118, 2015.

GRENIER, M. Coteaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 95-112, 2011.

GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **Revista de Administração de empresa**, São Paulo, v.55, n.6, p.632-644, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/GfrVF9TxRzrnCJkDZTJCHXS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GÓMEZ, H. M. R.; SÁNCHEZ, J. A. E. Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinarietà. **Pedagogía y Saberes**, Colômbia, v.1, n.39, p. 11-20, 2013. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2620>. Acesso em: 11 maio 2020.

GUNTHER, M. C. C; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.14, n.1, p.72-84, 2000.

HENSON, R. K. From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. **Educational Psychologist**, v. 37, n. 3, p. 137–150, 2002. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3703_1. Acesso em: 2 jun. 2020.

HEDEGAARD-SOERENSEN L. ; JENSEN, C. R. ; TOFTENG, D. M. B. Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. **Journal European Journal of Special Needs Education**, v.33, n. 3, p. 382-395, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1314113>. Acesso em: 23 maio 2020.

HOWARD, P. Collaboration as a New Creative Imaginary: Teachers' Lived Experience of Co-Creation. **Indo-Pacific Journal of Phenomenology**, Austrália, v. 19, n. 2, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20797222.2019.1684494>. Acesso em: 03 maio 2020.

HURTADO, C. U. ; ROJAS, P. B. ; CASTRO, C. D. ; ORREGO, P. M. Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. **Estudios Pedagógicos**, v.43, n.2, p. 355-374, 2017. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art19.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

IBÁÑEZ, J. Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. In: GARCÍA, M. ; IBÁÑEZ, J. ; ALVIRA, F. (Orgs.). **El análisis del realidad social: métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza Editorial, 2010. p.59-71.

ISASI, R. M. G. ; SALDÍVAR, C. H. G.; HERNÁNDEZ, M. E. L. Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 19, n. 3, p. 24-32, 2017. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1272>. Acesso em: 3 maio 2020.

JURKOWSKI, S. ; MULLER, B. Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. **Teaching and Teacher Education**, v.75, n. 1, p. 224-231, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17311861>. Acesso em: 23 maio 2020.

KAMENS, M. W.; SUSKO, J. P. ; ELLIOTT, J. S. Evaluation and Supervision of Co-Teaching: A Study of Administrator Practices in New Jersey. **Reports – Research**, v.97, n. 2, p. 166-190, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002178>. Acesso em: 24 maio 2020.

KEEFE, E. B. ; MOORE, V. The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. **American Secondary Education**, 32, n. 3, p.77-88, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41064524> . Acesso em: 22 set. 2020.

KING-SEARS, M. ; JENKINS, M. C. ; BRAWAND, A. Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. **Journal International Journal of Inclusive Education**, v.24, n. 4, p.427-442, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1465134>. Acesso em: 23 maio 2020.

KING-SEARS, M.; STROGILOS, V. Coteaching-is-extra-help-and-fun-Perspectives-on-coteaching-from-middle-school-students-and-coteachers. **Revista Internacional de Educação Inclusiva**, Santa Maria, v. 24, n. 2, p.1-10, 2018. Disponível em: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?origin=resultslist&authorId=6602689156&zoned=>. Acesso em: 23 maio 2020.

KING-SEARS, M. E.; JENKINS, M. ; BRAWAND, A. E.; PRESTON-SMITH, S. Co-teaching Perspectives from Secondary Science Co-teachers and Their Students with Disabilities. **Journal of Science Teacher Education**, v. 25, n. 6, p. 651-680, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271677783_Co-teaching_Perspectives_from_Secondary_Science_Co-teachers_and_Their_Students_with_Disabilities. Acesso em: 24 maio 2020.

KRAMMER, M. ; GASTAGER, A.; PALECZEK, L.; GASTEIGER-KLICPERA, B. ; ROSSMANNA, P. Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams: what are the influencing factors? **Educational Studies**, Inglaterra, v. 44, n. 1, p.1-18, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2017.1347489>. Acesso em: 22 maio 2020.

KRAMMER, M.; ROSSMANN, P.; GASTAGER, A.; GASTEIGER-KLICPERA, B. Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. **European Journal of Teacher Education**, v.41, n. 4, p. 463-478, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619768.2018.1462331>. Acesso em: 23 maio 2020.

KÖNIG, F. R.; BRIDI, F. R. S. O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 278-290, 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2695>. Acesso em: 3 maio 2020.

KLEIN, E., HOLLINGSHEAD, A. Collaboration between Special and Physical Education: The Benefits of a Healthy Lifestyle for All Students. **Teaching Exceptional Children**, v. 47, n. 3, p.163-71, 2015.

LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin, Reston**, v. 83, n. 611, p. 105-111, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263659908361113?journalCode=buld> . Acesso em: 23 set. 2020.

LYONS, W. E.; THOMPSON, S. A.; TIMMONS, V. We Are Inclusive. We Are a Team. Let's Just Do It": Commitment, Collective Efficacy, and Agency in Four Inclusive Schools. **International Journal of Inclusive Education**, v.20, n.8 p. 889-907, 2016. Disponível em: <https://selu.usask.ca/documents/spsc/2020/groups/yellow/lyons-thompson-and-timmons-2016.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2020.

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: 05 dez. 2022.

MACHADO, A. C. ; ALMEIDA, M. A. Efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa na perspectiva dos professores. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n.18, 2014, p.222-239.

MACKEY, J. ; O'REILLY, N. ; JANSEN, C. ; FLETCHER, J. Leading change to co-teaching in primary schools: a "Down Under" experience. **Journal Educational Review**, v. 70, n. 4, p. 465-485, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2017.1345859?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 23 maio 2020.

MACKEY, J. ; O'REILLY, N. ; JANSEN, C. ; FLETCHER, J. Leading change to co-teaching in primary schools. **Journal Educational Review**, v. 71, n. 4, p. 465-485, 2018. Disponível em: [https://www.bing.com/search?q=Leading+change+to+co-teaching+in+primary+schools%3A+a+\"Down+Under\"+experience&cvid=c4b4a4dc8c5b40d9b307cb00eedd9e64&aqs=edge..69i57.2088j0j1&pglt=43&FORM=ANNTA1&PC=U531](https://www.bing.com/search?q=Leading+change+to+co-teaching+in+primary+schools%3A+a+\). Acesso em: 20 maio 2020.

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. p.25-70.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742016000401124&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 9 maio 2020.

MANRIQUE, A. M. M.; PINEDA, J. M. M. La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, n. 3, p. 1-7, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2094>. Acesso em: 4 maio 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINELLI, J. A. ; VITALIANO, C. R. Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de Educação Especial e professores da classe comum. **Revista do centro de ciências da educação**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 1031-1051, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p1031>. Acesso em: 9 maio 2020.

MAVROPALIASA, T. ; ANASTASIOU, D. What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching?. **Teaching and Teacher Education**, v.60, n.1, p. 224-233, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307629894_What_does_the_Greek_model_of_parallel_support_have_to_say_about_co-teaching. Acesso em: 24 maio 2020.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F. P. Atributos teóricometodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em educação em educação especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. In.: NUNES, L. R. O. P., (Org.) **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101>. Acesso em: 9 maio 2020.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

MENDES, E.G.; VILARONGA, A. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUSFSCAR, 2014.

MENEZES, V. S. ; COSTELLA, R. Z. Por entre memórias da vida escolar e acadêmica: a formação docente em geografia em questão. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 15, n. 2, p. 195-205, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/44565/31462>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996.

MOLINA, C. A. ; LÓPEZ, F. S. Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. **Psicología Escolar e Educacional**, Chile, v. 23, n. 1, p. 1-7, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100323. Acesso em: 3 maio 2020.

MONTAÑO, M. J. N. ; MARTÍNEZ, A. L. ; TORRE, M. E. H. El trabajo colaborativo en red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Maria, v. 22 n. 70, p. 651-667, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000300651&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 3 maio 2020.

MOHER, D.; LIBERATI, A; PETTICREW, M. ; SHEKELLE, P. ; STEWART, L. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic Reviews**, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2015. Disponível em: <http://prisma-statement.org/documents/PRISMA-P%20Statement%20-%20Moher%20Sys%20Rev%20Jan%202015.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NARCISO, E. N. ; NUNES, F. L. S.; DELAMARO, M. Seleção de casos de teste utilizando conceitos de variabilidade: uma revisão sistemática. VIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO. Anais... SBSI 2012. p. 115-125,

ResearchGate: 2012. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/267708133_Selecao_de_Casos_de_Testes_Utilizando_Conceitos_de_Variabilidade_Uma_Revisao_Sistematica>. Acesso em: 2 de jun. 2020.

OLIVEIRA, A. C. S. **Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de educação física**. 2017. 202f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9847>. Acesso em: 16 set. 2020.

OLIVEIRA, P. S. **Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física**. 2018. 182f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10941>. Acesso em: 16 set. 2020.

OLIVEIRA, V. M.; MIRANDA, A. A. B. Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFScar, 2014. p.1-21. Disponível em: < <https://proceedings.galoa.com.br/cbee> >. Acesso em: 16 set. 2020.

OLIVEIRA, P. S. ; MUNSTER, M. A. V. **Consultoria colaborativa aplicada a educação física: estudo de caso envolvendo a deficiência visual**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFscar, 2018. p.1-20. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/consultoria-colaborativa-aplicada-a-educacao-fisica--estudo-de-caso-envolvendo-a-deficiencia-visual>. Acesso em: 16 set. 2020.

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: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 2., 2015, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2015. p.1-10. Disponível em: <<http://www.conpuf.com.br/anteriores/2015/artigos/23.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

ORTÍ, A. La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. M. García, J, Ibáñez; F. Alvira (Orgs.). **El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza, 1986.

PAIVA, P. N. ; GUIDOTTI, C. S. Formação Continuada de professores a partir do planejamento colaborativo: a inserção do ensino de física nos anos iniciais. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 209-224, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/438>. Acesso em: 9 maio 2020.

PINTO, M. G. **Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167847>. Acesso em 16 set. 2020.

PINTO, P. S. C. N. ; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/327938857_Ensino_colaborativo_na_escola_um_caminho_possivel_para_a_inclusao/link/5bae360e299bf13e60525fba/download .

Acesso em: 10 jan. 2020.

PINTO, C. L. L. ; LEITE, C. Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico.

Conjectura: filosofia e educação, v.19, n.3, p. 143-170, 2014. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/143396902.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PRATT, S. Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. **Teaching and Teacher Education**, v. 41, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/260997709_Achieving_symbiosis_Working_through_challenges_found_in_co-teaching_to_achieve_effective_co-teaching_relationships. Acesso em: 24 maio 2020.

PELOSI, M. B. ; NUNES, L. R. O. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar.

Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v.15, n.1, p. 141-154, 2009.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 maio 2020.

PEARL, C. ; DIEKER, L. A.; KIRKPATRICK, R. M. A Five-Year Retrospective on the Arkansas Department of Education Co-Teaching Project. **Professional Development in Education**, v.38, n. 4, p. 571-587, 2012.

PETRICK, P. O fortalecimento da compatibilidade em relação à coensino: uma quatro etapas processo. **Global Education Journal**, v.1, n.1, p.15-35, 2014.

PEGLOW, T. S.; GEIGER, V.; BETAMIN, V. S. Os MOOCS: um novo recurso de aprendizagem na educação a distância. **Revista CESUCA Virtual: conhecimento sem Fronteiras**, Cachoeirinha-RS, v.2, n.4, 2015, p. 58-71, 2015.

PINHEIRO, V. C. S.; MASCARO, C. A. C. A bidocência como uma proposta inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Estados Unidos, v. 16, n. 1, p. 37-40, 2016. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12123>. Acesso em: 9 maio 2020.

PINTO, P. S. C. N. ; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, Itabira – MG, v. 7, n. 3, p. 01-15, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/327938857_Ensino_colaborativo_na_escola_um_caminho_possivel_para_a_inclusao. Acesso em: 9 maio 2020.

PINTO, C. L. L.; LEITE, C. Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico.

Conjectura: Filosofia Educação, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, 2014.

Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2371>. Acesso em: 11 maio 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2371>. Acesso em: 11 maio 2020.

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA. In: **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Sa%C3%BAdade_da_Fam%C3%ADlia. Acesso em: 20 jan. 2020.

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**. São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ffc-unesp/20170831044958/pdf_267.pdf . Acesso em: 4 Jul 2022.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. The challenge of implementing collaboration between general and special education. **Exceptional Children**, v. 56, n. 3, p. 232-235, 1989. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440298905600308?journalCode=ecxc> . Acesso em: 23 set. 2020.

RAHMAWATI, Y.; REKHA, K. ; FISHER, D. Teacher–student dialogue: transforming teacher interpersonal behaviour and pedagogical praxis through co-teaching and co-generative dialogue. **Learning Environments Research**, v. 18, n. 3, p.393-408, 2015. Disponível em: <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/25449>. Acesso em: 24 maio 2020.

REGANHAN, W. G.; PRIORI, M. E. K. ; PRIORI, R. A. V. Inclusão: trabalho colaborativo entre professor do atendimento educacional especializado e o professor de educação física. In: SIMPÓSIO SESC DE ATIVIDADES FÍSICAS ADAPTADAS, 2014, São Carlos. **Anais...** Serviço Social do Comércio: SESC, 2014. p.1-10. ROJAS, F. F. R. ; CORNEJO, C. J. O. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estudios Pedagógicos XL**, Chile, v.1, n. 2, p. 303-319, 2014. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>. Acesso em: 3 maio 2020.

ROMERA, L. C. **Elaboração de um material educativo para subsidiar as necessidades de professores de Educação Física no trabalho com alunos com perda auditiva**. 2019. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) – Faculdade de Medicina de Marília, Marília, 2019.

SALOVIIITA, T. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?. **International Journal of Inclusive Education**, v. 22, n. 5, p. 560-575, 2018. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60946/how%20common%20are%20inclusive%20educational%20practices%20among%20finnish%20teachers.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 maio 2020.

- SANTOS, S. D. G. ; FERREIRA, L. S. ; FUMES, N. L. F. Prática pedagógica de uma professora universitária: contribuições de um trabalho colaborativo para perspectivas inclusivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018. São Carlos: USFcar, 2018. p.1-16. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/pratica-pedagogica-de-uma-professora-universitaria--contribuicoes-de-um-trabalho-colaborativo-para-perspectivas-inclusiv>. Acesso em: 16 set. 2020.
- SILEO, J. M. Coaprendizagem: conhecer o seu parceiro. **Excepcional Crianças**, v. 43, n. 1, p. 532-538, 2011.
- SILVA, J. C.; SILVA, M. M. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações?. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 28, n. 2, p. 87-109, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7733>. Acesso em 3 maio 2020.
- SILVA, F. K. R.; SANTOS, D. N.; 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: 16 set. 2020.
- SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.2, p.217-234, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 maio 2020.
- SIEMENS, G. **MOOCs are really a platform**. **e-Learning Space**, 2012. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/> 1/. Acesso em: 09 nov. 2020.
- STROGILOS, V. ; KING-SEARS, M. E. Co-teaching is extra help and fun: Perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers, **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 1, n. 2, p. 1-22, 2018.
- STROGILOS, V.; STEFANIDIS, A.; TRAGOULIA, E. Co-Teachers' Attitudes Towards Planning and Instructional Activities for Students with Disabilities. **European Journal of Special Needs Education**, v.31, n.3, p.344-359, 2016.
- TAKALA, M. UUSITALO-MALMIVAARA, L. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. **European Journal of Special Needs Education**, v.27, n. 3, p. 1-18, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254270281_A_one-year_study_of_the_development_of_co-teaching_in_four_Finnish_schools. Acesso em: 25 maio 2020.
- TOLEDO, E. H. ; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.2, p. 319-336, 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010. Acesso em: 11 maio 2020.

UMEMURA, V. M. V. ; ROSA, S. S. Desafios dos coordenadores pedagógicos de São Caetano do Sul, ABC Paulista: um estudo baseado na pesquisa-ação colaborativa. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 81-92, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-70122020000100081&script=sci_arttext. Acesso em: 03 maio 2020.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 maio 2020.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>. Acesso em: 4 jul. 2022.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 9 maio 2020.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, n. 4, p.1-30, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100516. Acesso em: 3 maio 2020.

WEXLER, J. ; KEARNS, D. M.; LEMONS, C. J. ; MITCHELL, M.; CLANCY, E.; DAVIDSON, K. A.; SINCLAIR, C. A.; WEI, Y. Reading Comprehension and Co-Teaching Practices in Middle School English Language Arts Classrooms. **Sage Journals**, v. 84, n. 4, p.1-10, 2018. Disponível: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0014402918771543>. Acesso em: 23 maio 2020.

WHITE, D. H.; ROBERTSON, L. Implementing assistive technologies: A study on co-learning in the Canadian elementary school context. **Computers in Human Behavior**, v. 51, n. 1, p. 1268-1275, 2015.

WIKIPÉDIA. **A enciclopédia livre**. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_da_Fam%C3%ADlia. Acesso em: 08 nov. 2020.

WOOLD, M. Whose job is it anyway? Education roles in inclusion. **Exceptional Children**, v.64, n.2, p.181-195, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 183f.
 Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível
 em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 2 jun. 2020.

ZERBATO, A. P. ; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. ; PAULINO, V. C.
 Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de coensino em um município do interior de São Paulo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2013. p.1-12. Disponível em:
[http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Ana_Paula_Zerbato\[coaut%20Vanessa\(i\)\].pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Ana_Paula_Zerbato[coaut%20Vanessa(i)].pdf) . Acesso em: 12 out. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo do designer do guia para desenvolver ações colaborativas na perspectiva da inclusão escolar.



Guia para desenvolver ações colaborativas

NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

O OBJETIVO DO GUIA NÃO É APENAS REUNIR INFORMAÇÕES E CATEGORIZÁ-LAS, MAS É, SOBRETUDO, COLABORAR COM OS PROFESSORES ANTES, DURANTE E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES COLABORATIVAS, NO SENTIDO DE COMPREENDEREM COMO REALIZAR ESSA PROPOSTA. PORTANTO, SÃO PROPOSITURAS APRESENTADAS, QUE PODERÃO FACILITAR A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES COLABORATIVAS NA ESCOLA.



MAS, AFINAL...	05	QUAIS SÃO OS BENEFÍCIOS AO PROPOR AÇÕES COLABORATIVAS?
01		
	06	QUAIS SÃO OS MODELOS DE AÇÕES COLABORATIVAS?
02		
	07	QUAIS SÃO OS ESTÁGIOS DAS AÇÕES COLABORATIVAS?
03		
04		



PROPOR AÇÕES COLABORATIVAS NA ESCOLA

é essencial ao pensar no contexto da demanda advinda do processo de inclusão. Somar esforços de professores, contar com o apoio da gestão escolar, com a participação da família e até de profissionais de outras áreas tem sido uma proposta promissora.



QUAIS SÃO OS REQUISITOS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA OS PROFESSORES ANTES DE INICIAR UMA AÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA?



1. Voluntariar-se para participar de ações colaborativas;
2. Manter uma boa relação; interpessoal com os colegas;
3. Ter disponibilidade de tempo para planejar;
4. Conhecer o estudante;
5. Realizar contato com a família do estudante;
6. Apresentar um perfil colaborativo (professor do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado);
7. Apresentar boas habilidades pessoais;
8. Apresentar habilidades de liderança;
9. Apresentar habilidades de comunicação;
10. Reconhecer que precisa de ajuda;
11. Realizar contato com o cuidador/ tutor do estudante do público-alvo da Educação Especial;



12. Ter aulas atribuídas que possibilite horários em comuns entre os professores;
13. Ter uma carga horária organizada para realizar os atendimentos e para a itinerância;
14. Ter disponibilidade de um horário extra HTPC para discussões em colaboração sobre inclusão;
15. Combinar e respeitar os horários em que o professor não está a serviço das demandas escolares;
16. Reduzir o número de estudantes sem deficiência em salas onde há estudantes com deficiência;
17. Estabelecer o trabalho colaborativo como uma política educacional;
18. Compreender e respeitar o papel de cada professor.



E os gestores?

Quais são os requisitos e habilidades necessárias antes de iniciar uma ação colaborativa ?

1. Ser um gestor com perfil voluntário;
2. Possuir um perfil colaborativo;
3. Ser apoiada por instâncias superiores;
4. Prover apoio organizacional adequado aos professores;
5. Comprometer-se e apoiar iniciativas colaborativas na escola;
6. Propor um planejamento conjunto desde o início do calendário escolar;
7. Estimular o envolvimento e a participação de todos os profissionais da escola nas ações colaborativas;
8. Apoiar e prover uma flexibilização na disponibilidade de tempo dos professores para a colaboração;
9. Intermediar e apoiar os professores no contato junto aos familiares dos estudantes;
10. Organizar e ofertar cursos de formação continuada para os professores em serviço e exercício com abordagem colaborativa;

VAMOS CONHECER?



ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO COMUM

Pesquisador: Camila Rodrigues Costa

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 94698218.0.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.149.543

Apresentação do Projeto:

Descrita em pareceres anteriores.

Objetivo da Pesquisa:

Descritos em pareceres anteriores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descritos em pareceres anteriores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Descritas em pareceres anteriores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pendência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apontada pelo presente Comitê em pareceres anteriores foi adequadamente sanada pelos pesquisadores.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Proposta adequadamente apresentada com vistas à preservação da ética em pesquisa com seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 15.02.2019, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional
UF: SP
Município: PRESIDENTE PRUDENTE
CEP: 19.060-900
Telefone: (18)3229-5315
Fax: (18)3229-5353
E-mail: cep@fct.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE**



Continuação do Parecer: 3.149.543

projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1154586.pdf	10/12/2018 11:26:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEversaofinal.docx	10/12/2018 11:26:10	Camila Rodrigues Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetofinal.pdf	16/10/2018 23:52:50	Camila Rodrigues Costa	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.docx	25/07/2018 16:25:11	Camila Rodrigues Costa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodainstituicao.docx	25/07/2018 16:23:38	Camila Rodrigues Costa	Aceito
Outros	TermodeResponsabilidade.docx	25/07/2018 16:22:40	Camila Rodrigues Costa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromisso.docx	25/07/2018 16:22:10	Camila Rodrigues Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 15 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5353 E-mail: cep@fct.unesp.br