



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



JOSILENI DE MORAES NASCIMENTO

**TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE ENTRE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS**

**RONDONÓPOLIS, MT
2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



JOSILENI DE MORAES NASCIMENTO

**TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE ENTRE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, área Educação, Cultura e Processos Formativos, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diferenças, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

RONDONÓPOLIS, MT

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

N244t Nascimento, Josileni de Moraes.
TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE ENTRE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS [recurso eletrônico] / Josileni de
Moraes Nascimento. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 96 f., pdf). – 2023.

Orientador(a): Nivaldo Alexandre de Freitas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Educação inclusiva. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Trabalho
colaborativo. 4. Inclusão escolar. 5. Teoria crítica. I. Freitas, Nivaldo Alexandre de,
orientador. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS”

AUTORA: MESTRANDA JOSILENI DE MORAES NASCIMENTO

Dissertação defendida e aprovada em **05/04/2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR NIVALDO ALEXANDRE DE FREITAS
(Presidente Banca/**ORIENTADOR**) INSTITUIÇÃO:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. DOUTOR EZER WELLINGTON GOMES LIMA
(Examinador Interno) INSTITUIÇÃO:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. DOUTORA FÁTIMA ELISABETH DENARI
(Examinadora Externa) INSTITUIÇÃO:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

4. DOUTORA RAQUEL GONÇALVES SALGADO
(Examinadora Suplente) INSTITUIÇÃO:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 05/04/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Nivaldo Alexandre de Freitas, Docente UFR**, em 05/04/2024, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

file:///C:/Users/josil/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa6508.22777/MESTRADO_FOLHA_DE_APROVACAO_0295663.html

02/05/24, 22:22

SEI/UFR - 0295663 - MESTRADO: FOLHA DE APROVAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por **Fátima Elisabeth Denari, Usuário Externo**, em 08/04/2024, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ezer Wellington Gomes Lima, Docente UFR**, em 09/04/2024, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0295663** e o código CRC **7058C144**.

Referência: Processo nº 23853.002151/2024-42

SEI nº 0295663

file:///C:/Users/josil/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa6508.22777/MESTRADO_FOLHA_DE_APROVACAO_0295663.html

2/2

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à Rede Municipal de Educação de Rondonópolis por proporcionar-me a oportunidade de me dedicar ao estudo, à pesquisa e ao aprendizado, concedendo-me afastamento para qualificação e autorizando minha pesquisa nas unidades educacionais.

Sou profundamente grata à Dra. Molise de Bem Magnabosco por seu apoio, e por acreditar em minha capacidade além de mim mesma, ao me direcionar para possibilidades e caminhos.

Expresso imensa gratidão ao Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas pela sua orientação, respeito, competência e genialidade demonstrados ao longo de todo esse processo. Foi verdadeiramente um privilégio não apenas receber sua orientação acadêmica, mas também conhecer um ser humano que, apesar de sua vasta gama de títulos e conhecimentos, trata os demais como seus equivalentes.

Sua coerência entre aquilo que defende e como age é notável e inspiradora. A maneira como valorizou e respeitou cada indivíduo, independentemente de sua posição ou formação, foi um exemplo de humanidade e empatia que certamente influenciará positivamente todos os que têm a sorte de cruzar seu caminho. Obrigada por tanto!

Reconheço e agradeço também a todos os meus colegas docentes da rede municipal que participaram desta pesquisa de forma generosa e colaborativa. Sem a contribuição de vocês, esta pesquisa não teria sido possível.

Finalmente, expresso minha gratidão a minha banca de qualificação, composta pelo Prof. Dr. Ezer Wellington Gomes Lima e pela Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari, pelas valiosas contribuições para esta dissertação. Não posso deixar de reconhecer as contribuições da Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado, não apenas como suplente na banca examinadora, mas também como uma grande colaboradora no processo de construção desta pesquisa. Através das disciplinas Seminário de Pesquisa I e II, além de ser uma excelente professora na condução do nosso aprendizado, demonstrou ser uma pessoa grandiosa em humanidade e sensibilidade.

RESUMO

Este estudo, inserido na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diferenças, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, tematiza a educação inclusiva e a colaboração entre professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado e docentes das salas regulares. O Atendimento Educacional Especializado é integrado ao ensino regular e estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e seu objetivo é fornecer serviços e recursos para garantir a participação de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades e Superdotação nas atividades escolares. Considerando que uma das responsabilidades do professor de Atendimento Educacional Especializado é articular o trabalho pedagógico com os docentes das salas regulares, o estudo tem como objetivo compreender essa dinâmica, investigar a interação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os docentes regulares, analisar as bases legais e políticas públicas que apoiam a colaboração e identificar condições e obstáculos para sua efetivação. A pesquisa se fundamenta na teoria crítica da sociedade, propícia à denúncia das estruturas sociais e das relações de dominação que mantêm a desigualdade, com o propósito de construir uma sociedade inclusiva e justa, em que a inclusão escolar pode exercer papel central no combate à exclusão e à discriminação de pessoas, em virtude de suas diferenças. Quanto ao método, este estudo adota uma abordagem qualitativa em que a revisão bibliográfica desempenhou um papel fundamental, proporcionando um diálogo com autores e orientando a elaboração das entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados coletados, foi adotada a metodologia de análise de conteúdo descrita por Bardin. Como resultado da pesquisa destaca-se que o trabalho colaborativo foi entendido pelos participantes da pesquisa como elemento-chave na promoção da educação inclusiva. Foi indicada a necessidade de investir na melhoria da infraestrutura escolar através da implantação de novas Salas de Recursos Multifuncionais e houve apontamentos de que a experiência profissional dos docentes é um fator relevante para a inclusão. Foram destacadas barreiras à colaboração entre docentes, como a falta de Salas de Recursos Multifuncionais em algumas escolas e a percepção imprecisa de alguns professores quanto à educação inclusiva. Por fim, foi possível perceber que em Rondonópolis existem bons exemplos de trabalho colaborativo e que, apesar de avanços na educação inclusiva, há muitos elementos que necessitam de aprimoramento.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho colaborativo; Inclusão escolar; Teoria crítica.

ABSTRACT

This study was developed at the Education, Culture and Differences Research Line, belonging to the Postgraduate Program in Education at the Universidade Federal de Rondonópolis, focuses on inclusive education and collaboration between teachers working in Specialized Educational Services and teachers in regular classrooms. Specialized Educational Assistance is integrated into regular education and established by the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education, aiming to provide services and resources to ensure the participation of students with disabilities, Autism Spectrum Disorder, and High Abilities and Giftedness in school activities. Considering that one of the responsibilities of the Specialized Educational Assistance teacher is to articulate pedagogical work with regular classroom teachers, the study aims to understand this dynamic, investigate the interaction between Specialized Educational Assistance teachers and regular teachers, analyze the legal and public policy foundations that support collaboration, and identify conditions and obstacles for its implementation. The research is grounded in critical theory of society, conducive to denouncing social structures and domination relations that maintain inequality, with the purpose of constructing an inclusive and just society, where school inclusion can play a central role in combating the exclusion and discrimination of individuals due to their differences. As for the method, this study adopts a qualitative approach in which the literature review played a fundamental role, providing a dialogue with authors and guiding the development of semi-structured interviews. For the analysis of collected data, the content analysis methodology described by Bardin was adopted. As a result of the research, collaborative work was highlighted by the participants as an important element in promoting inclusive education. There was a need indicated to invest in improving school infrastructure through the implementation of new Multifunctional Resource Rooms, and it was noted that teachers' professional experience is a relevant factor for inclusion. Barriers to collaboration among teachers were highlighted, such as the lack of Multifunctional Resource Rooms in some schools and some teachers' imprecise perception of inclusive education. Finally, it was possible to verify that in Rondonópolis there are good examples of collaborative work, and despite advances in inclusive education, there are many elements that need improvement.

Keywords: Inclusive education; Specialized Educational Assistance; Collaborative work; School inclusion; Critical theory.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AH/SD - Altas Habilidades e Superdotação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEE - Necessidades Educativas Específicas

PAEI - Público-alvo da Educação Inclusiva

PNEEPI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtornos do Espectro Autista

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE ABREVIATURAS	9
INTRODUÇÃO	11
1. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA	16
1.1. Atendimento Educacional Especializado	17
1.2. Cultura escolar e trabalho colaborativo entre professor de AEE e de ensino regular	22
1.3. Teoria crítica e educação inclusiva.....	33
1.4. Inclusão escolar: importância, desafios e possíveis caminhos.....	42
1.5. Algumas reflexões sobre o capacitismo e seu impacto na inclusão escolar	49
1.6. Inclusão e contraposição à violência.....	50
2. MÉTODO	53
2.1. Natureza da pesquisa.....	53
2.2. Local de pesquisa e participantes	53
2.3. Procedimento para análise dos dados	59
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
3.1. A importância do trabalho colaborativo entre AEE e ensino regular	61
3.2. Relatos de trabalhos colaborativos estabelecidos	65
3.3. Fatores que favoreceram a interação entre AEE e ensino regular	68
3.4. Dificuldades percebidas	71
3.5. Condição de iniciante do professor do AEE	73
3.6. Iniciativas para interação	76
3.7. Formação de professores para a compreensão e adoção de trabalho colaborativo	80
3.8. Algumas reflexões sobre educação inclusiva no município de Rondonópolis	84
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91
ANEXO I – QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA	100

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) garante a dupla matrícula do aluno com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH SD) no ensino regular: esse público tem sua matrícula na educação regular obrigatória e o direito, no contraturno, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncional.

Para apoiar o acesso e a permanência desses alunos, uma série de programas foram propostos pelo Governo Federal, entre eles: a formação de professores e gestores escolares; a disponibilização de recursos para a produção de materiais destinados ao ensino em BRAILLE, pelo Programa Benefício da Prestação Continuada na Escola (BPC na Escola) e o Programa Escola Acessível; a presença de intérprete de Libras; a adequação da arquitetura para a acessibilidade e o AEE.

O AEE é, sem dúvidas, um importante instrumento para a inclusão escolar destinado a um público específico - pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas Habilidades Superdotação (AH SD) - e possui natureza complementar ou suplementar, não substitutiva do ensino regular (Brasil, 2008).

O AEE é um direito da pessoa com deficiência mencionado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 (Brasil, 1961), além de ser preconizado na Constituição Federal de 1988 que o Estado tem o dever de oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1998, art. 208, inc. III).

A inserção da PNEEPEI nas escolas regulares ocorreu por meio do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais do governo federal. Essa política foi marcada por variações entre 2005 e 2010, conforme mencionado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (Secad/MEC) em 2015. No entanto, entre 2011 e 2013 houve uma grande estabilidade na implantação de 42.000 salas de recursos multifuncionais para a oferta do AEE dentro do programa “Educar na Diversidade” (Rebelo, 2016, p. 142).

No município de Rondonópolis, Estado do Mato Grosso, de acordo com Rocha *et al.* (2016), as políticas públicas voltadas para educação especial com objetivo inclusivo se despontaram em 1999 com o projeto denominado “Todos Por Mim”. Ainda segundo os

autores, as ações estavam direcionadas à inclusão escolar, buscando a garantia de acesso à aprendizagem para todos.

A partir de 2008, orientados pelo MEC e fundamentados nas políticas nacionais para acesso, participação e aprendizagem escolar, iniciou-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) voltadas para atender pessoas com deficiências, TEA e AHSD. Esse processo foi percebido como contínuo e crescente e, em 2015, a rede municipal de ensino contava com 19 SRM. Em 2020 houve ampliação para 22 salas de AEE no ensino regular.

Nesta abordagem sobre a educação inclusiva podemos destacar que a PNEEPEI instituiu, entre outras ações, a organização do AEE, que é ofertado em SRM nas unidades de ensino regular (Brasil, 2008).

Entre tantas atribuições do professor responsável pelo AEE, uma delas, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, é articular junto aos professores da sala de aula comum o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa proposta busca assegurar ao aluno a disponibilização dos serviços, dos recursos, da acessibilidade e das estratégias que garantam sua participação nas atividades escolares (Brasil, 2008). Assim, estabeleceu-se o princípio da colaboração entre o ensino em sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando a construção coletiva de práticas voltadas à inclusão e educação de qualidade.

No que diz respeito a Rondonópolis, conforme os dados de matrículas de crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) (Brasil, 2022), a rede municipal de ensino, no ano de 2021, registrou 148 crianças matriculadas na educação infantil e 376 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso ressalta a importância de compreender como estão sendo implementadas as ações para promover a inclusão escolar.

Como professora pedagoga, efetiva nesse município, atuei em sala de aula regular nos anos de 2017 e 2018 e em Salas de Recursos Multifuncionais nos anos de 2019, 2020 e 2021, sendo responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante esse período, deparei-me com desafios ao tentar estabelecer interações com os colegas docentes na unidade escolar em que estava lotada. Tive a oportunidade de ouvir relatos de dificuldades vivenciados por meus colegas, professores tanto do AEE quanto da sala de ensino regular.

Dentro deste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender e analisar o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e os docentes do ensino regular na rede municipal de ensino de Rondonópolis.

Dentre os objetivos específicos, buscou-se investigar a dinâmica de trabalho entre os

professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes das salas de ensino regular na rede municipal de Rondonópolis. Ademais, procurou-se avaliar, sob a perspectiva dos professores das salas regulares, a relevância da interação promovida pelo professor do AEE no processo de inclusão escolar; identificar as iniciativas adotadas para construir ações conjuntas entre os professores de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs); analisar as bases legais e políticas públicas que sustentam e incentivam a atuação colaborativa no contexto educacional de Rondonópolis; identificar as condições necessárias para estabelecer e fortalecer a cooperação entre os professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes das salas regulares; e, por fim, identificar as barreiras existentes que requerem superação para a efetiva consolidação do trabalho colaborativo.

Reconhecendo que a matrícula de alunos NEEs em salas regulares não assegura por si só sua aprendizagem, e que condições que propiciem acesso ao conteúdo e participação plena nos ambientes de aprendizagem são fundamentais para o progresso acadêmico dos alunos, o apoio do professor especializado para o AEE ao docente da sala regular se torna necessário (Mazzotta, 2000, p.01).

Na compreensão da dinâmica em questão, é imperativo considerar que, embora o docente exerça responsabilidades nesse processo, é essencial direcionar nosso olhar para as estruturas sociais e políticas. A reflexão sobre essas intrincadas relações se ilumina sob a perspectiva de que as narrativas desempenham um papel significativo em pesquisas qualitativas voltadas para a apreensão dos fenômenos ocorrentes no ambiente escolar.

Situamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto brasileiro como um serviço educacional complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, TEA ou AHSD. Esse serviço é garantido desde a educação infantil até o ensino superior. A garantia de acesso ao AEE se torna relevante para efetivar a inclusão dos discentes e atender às suas demandas educacionais individuais (Brasil, 2008; Brasil, 2009; Lima, 2006; Neves, 2017; Pasian; Mendes; Cia, 2017).

Nesse sentido, esclarecemos os conceitos de cada um dos grupos-alvo estipulados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Destarte, delineamos o público conforme a letra da lei, ou seja, pessoas com deficiência, TEA e AH SD, de acordo com PNEEPEI (Brasil, 2008).

No contexto da teoria crítica, concentramo-nos na análise das estruturas sociais e relações de poder que perpetuam a desigualdade. A educação inclusiva, por sua vez, almeja assegurar que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a

uma educação de excelência em um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor (Freitas, 2018; Crochík; Crochík, 2008; Bernacki; Freitas, 2022).

O movimento da educação inclusiva, de caráter global, almeja garantir o direito de todos os estudantes aprenderem juntos, sem distinção. Esse movimento transpassa dimensões políticas, culturais, sociais e pedagógicas, reconhecendo a diversidade como uma riqueza e uma oportunidade para todos os envolvidos (Crochik; Dias; Razera, 2015) (Brasil, 1996; Declaração de Salamanca, 1994; Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011).

Enfatizamos ainda a construção de uma sociedade inclusiva e não violenta, em que a inclusão escolar de indivíduos com deficiência se torna central, visto que a exclusão e a discriminação representam formas de violência e opressão que demandam combate (Butler, 2011; Brah, 2006). O capacitismo, enquanto manifestação de preconceito direcionada às pessoas com deficiência, assume diversas facetas de violência, desde hostilização até subestimação de suas capacidades, e exige atenção (Andrade, 2015).

Nesta dissertação buscamos enfatizar, de forma incisiva, nossa defesa pela promoção da educação inclusiva, evitando o uso do termo educação especial. Nosso objetivo é ressaltar que a educação deve ser acessível a todos.

Não estamos apenas preocupados com questões meramente semânticas, mas sim evidenciando que todas as crianças devem estar reunidas em um grupo central, sendo consideradas membros integrais da comunidade escolar, “que implica a presença de todas as crianças em um tronco comum, como membros plenos da comunidade escolar” (Plaisance, 2015, p.08).

A necessidade de mudanças na terminologia é incontestável, uma vez que a nomenclatura utilizada deve refletir as transformações nas políticas e práticas educacionais. A transição do termo especial para inclusiva é um exemplo concreto dessa mudança que almejamos, conforme a UNESCO: “Mudanças na terminologia são necessárias para refletir as mudanças políticas e práticas; - um exemplo específico é a mudança de ‘especial’ para ‘inclusiva’” (Unesco, 1994, p. 32).

A designação “educação especial” frequentemente sugere a ideia de uma educação segregada, destacando o tratamento diferenciado a certos grupos de alunos. No entanto, nossa pesquisa defende a premissa de que a educação deve ser um direito universal e igualitário, garantindo a convivência e interação de todos os alunos (Plaisance, 2015, p.08).

Portanto, optamos por utilizar a expressão educação inclusiva em nossa pesquisa, enquanto evitamos a referência à educação especial, refletindo nossa convicção de que a

educação inclusiva deve promover um ambiente em que a diversidade é valorizada e todos os alunos têm a oportunidade de aprender juntos, contribuindo para uma sociedade justa e equitativa. A escolha de priorizar a terminologia inclusiva está em consonância com nossa visão de que a educação não deve ser segregada, mas sim um espaço de enriquecimento mútuo, no qual cada aluno possa se desenvolver de acordo com seu potencial.

Esclarecemos ainda que nos fundamentamos na letra da PNEEPEI (Brasil, 1998), em Cruz (2022) e Ribeiro (2022) ao optarmos por utilizar a expressão Necessidades Educacionais Específicas (NEEs), pois atende melhor nosso propósito. A expressão “necessidades educacionais específicas” é aqui utilizada para enfatizar que cada aluno tem necessidades específicas que devem ser atendidas no contexto educacional. Essa terminologia é preferida em muitos contextos educacionais em vez de necessidades especiais, para evitar estigmatização e enfatizar a individualidade e diversidade das necessidades dos alunos. A ideia por trás do termo "necessidades educacionais específicas" é promover uma abordagem inclusiva e centrada no aluno, reconhecendo que cada aluno tem necessidades únicas que devem ser atendidas de maneira personalizada.

Portanto, a preferência pelas expressões “educação inclusiva” e “necessidades educacionais específicas” em nossa pesquisa reflete nosso compromisso com uma mudança profunda nas políticas e práticas educacionais, promovendo a igualdade de acesso à educação e a valorização da diversidade. Estamos convictos de que essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade inclusiva.

1. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA

Para avaliar o panorama das publicações relacionadas à inclusão escolar e ao trabalho colaborativo, realizamos uma busca avançada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo um período de 11 anos. Esta pesquisa foi publicada como estado da arte (Nascimento, 2023). Utilizamos os descritores "inclusão escolar" e "trabalho colaborativo" como pontos de partida. A seguir, apresentaremos as principais conclusões de diversas dissertações e teses relevantes que abordam esse tema.

Na dissertação de Gomes (2022), identificamos que, na época do estudo, os alunos atendidos na SRM estavam envolvidos em projetos educacionais diferentes daqueles que ocorriam em sala de aula. Isso ocorria principalmente devido às dificuldades de acesso aos professores das disciplinas, que citavam barreiras como falta de tempo, sobrecarga de tarefas escolares, planejamento organizacional e a necessidade de cumprir suas cargas horárias em várias instituições. Esses fatores representavam desafios significativos para a interação entre os profissionais envolvidos.

Araruna (2018), em sua tese, destacou que, embora as professoras demonstraram interesse em colaborar, diversas circunstâncias dificultaram a implementação dessas iniciativas. Condições de trabalho adversas, sobrecarga de tarefas impostas aos docentes, limitações estruturais e superlotação nos ambientes de ensino foram alguns dos fatores que prejudicaram a capacidade de colaboração e a adoção de práticas colaborativas.

Amorim (2020) observou que prevalecia um enfoque no trabalho individual, com cada profissional atuando em sua respectiva área, apesar de compartilharem o mesmo objetivo. A falta de articulação efetiva era evidente.

Bedaque (2012) identificou tentativas de interação partindo dos professores atuantes no AEE em três das quatro escolas analisadas. No entanto, a gestão do tempo por parte dos professores representava um obstáculo significativo para o estabelecimento dessa relação.

Nascimento (2013) constatou que a interação entre a educação regular e o AEE estava em processo de desenvolvimento, com algumas iniciativas incipientes, de acordo com a perspectiva das profissionais envolvidas.

Rodrigues (2015) relatou que apenas uma professora mantinha contato com a professora da SRM, enquanto as demais não colaboraram entre si.

Oliveira (2016) não evidenciou a existência de trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e o professor responsável pelo AEE.

Machado (2019) constatou que a colaboração entre as docentes possibilitou análises e reflexões conjuntas entre as professoras especializadas e as professoras da sala regular, contribuindo para o estabelecimento de novas relações de trabalho. Essa colaboração também fortaleceu a autonomia, independência e emancipação dos profissionais.

A análise dessas produções mostra que há experiências de colaboração entre professores que trabalham no AEE e no Ensino Regular em alguns cenários. No entanto, essas iniciativas ainda precisam ser fortalecidas e replicadas, uma vez que são reconhecidas como importantes para promover a educação inclusiva. A sociedade competitiva e individualista, aliada à sobrecarga dos professores e questões estruturais e organizacionais, são algumas das barreiras identificadas para a implementação da colaboração entre docentes (Nascimento, 2023).

Não obstante, existem exemplos em que esses desafios são superados, mostrando que é possível alcançar esse objetivo. Para sobrepor essas dificuldades, é necessário reorganizar o tempo, investir em treinamento contínuo, oferecer suporte, formação, acompanhamento e monitoramento por parte das autoridades públicas competentes, além de valorizar os professores.

Na sequência, exploraremos o tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu papel na educação inclusiva, destacando o direito ao acesso ao AEE dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs). Inicialmente, discute-se a evolução do AEE, sua integração com a educação regular e a importância desse serviço na promoção da inclusão escolar. Em seguida, são abordados os três principais pilares do AEE: atendimento direto ao aluno, colaboração com a família e articulação com o professor do ensino regular. O texto também enfatiza a colaboração entre professores como uma estratégia essencial para atender às necessidades dos alunos e destaca a formação continuada como um fator-chave para oferecer um atendimento de qualidade.

1.1. Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço educacional destinado a alunos com Necessidades Educacionais Específicas, que compõem o público-alvo da educação inclusiva. O direito ao acesso ao AEE é assegurado desde a educação infantil até o ensino superior e é definido como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (Brasil, 2008). Até 2008, o AEE estava separado da

educação regular, sendo somente neste ano organizado e implantado, nas escolas regulares, um espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Desde então, a educação regular tem buscado se aproximar, compreender e atender às especificidades dos estudantes com NEE.

Conforme destacado por Lima (2006), o acesso ao AEE é fundamental para a inclusão do aluno, pois a matrícula por si só não garante o atendimento de suas necessidades educacionais individuais, o que pode resultar em fracasso escolar, frustração e exclusão social. O AEE se baseia em três pilares principais: o atendimento direto ao aluno, a articulação com sua família e a colaboração com o professor do ensino regular (Brasil, 2008).

Neves (2017) esclarece que o AEE é um serviço complementar, não substitutivo ao ensino regular, abrangendo desde a estimulação precoce até a oferta de condições que promovam o acesso ao conteúdo e a plena participação na escola ao longo de todo o processo de escolarização.

Retomando a discussão sobre os pilares do AEE, a colaboração entre a família e a escola desempenha um papel essencial. Essa parceria pode contribuir significativamente para uma compreensão profunda do aluno, levando em consideração suas potencialidades, interesses e processos de aprendizagem. De acordo com Silva (2010), essa colaboração serve como base para o desenvolvimento do planejamento pedagógico. Além disso, a articulação com o professor da sala de aula regular busca "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, p. 01). Segundo Pasian, Mendes e Cia (2017), a colaboração entre o professor da classe comum e o professor da Sala de Recursos Multifuncional pode minimizar as dificuldades enfrentadas pelo professor regular. As autoras também ressaltam a importância da formação continuada dos professores do AEE para garantir um atendimento de qualidade aos alunos. Quanto ao local de oferta do AEE, a SRM deve ser disponibilizada na unidade de educação básica em que o aluno está matriculado. No caso de ausência de SRM na escola onde o estudante é matriculado, ele deverá ser atendido na unidade mais próxima de sua residência. Importante salientar que o acesso ao AEE é um direito do aluno e não uma obrigação, sendo permitido que a família opte por não o acessar (Brasil, 2008).

Refletimos que o trabalho do professor responsável pelo AEE é complexo e abrange diversas atribuições, visando atender às necessidades dos alunos com NEEs. A política de inclusão escolar não se limita apenas a alunos com deficiência, mas abrange também aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). É essencial compreender essa diversidade e promover a colaboração entre os professores para

garantir a inclusão efetiva de todos os alunos.

A complexidade do trabalho do professor responsável pelo AEE está posta nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, bem como a articulação com professor do ensino regular quando esta detalha que:

São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Brasil, 2009 p. 04).

Essas diretrizes, além de descreverem as atribuições do professor responsável pelo AEE, estabelecem o princípio do trabalho colaborativo entre docentes da educação regular e da educação especial na busca por superar os desafios desse contexto educacional complexo, atendendo adequadamente às necessidades educativas individuais dos estudantes NEEs.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, na página 02, descrevem o público-alvo dessa política de inclusão escolar que engloba, entre outros, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo definido como uma:

[...] síndrome neuropsiquiátrica caracterizada por déficit ou ausência de contato social, dificuldade para compreensão e uso da linguagem, comportamento repetitivo e estereotipado, repertório restrito de interesses e atividades e uma baixa tolerância à frustração, apresentando-se como TEA nível 1, 2 ou 3 de suporte (Teodoro, 2019, p. 2).

Um segundo grupo contemplado pela atual política de inclusão escolar são os Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), sendo aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

Esse é um público frequentemente invisibilizado em nossas escolas, excluído muitas vezes devido à percepção equivocada de que possuem facilidades para o aprendizado. Isso se sustenta na lógica da meritocracia, por vezes presente na educação, o que repercute na desconsideração das necessidades específicas das pessoas com AH/SD (Pinheiro, 2018). Alunos com AH/SD estão entre o público com direito ao AEE, pois necessitam de suplementação e enriquecimento curricular. A ausência dessas medidas pode acarretar sérias consequências ao aluno, o que impacta negativamente em seu desenvolvimento.

É fundamental ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui uma natureza suplementar, voltada para o enriquecimento curricular. Ele foi planejado para beneficiar não apenas os alunos com deficiência, mas também os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), por meio da oferta de "atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular, em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, pesquisa, artes, esportes, entre outras" (Brasil, 2009, p. 01). Esse esclarecimento é necessário porque, por vezes, pode haver uma concepção equivocada de que as políticas de educação inclusiva se destinam exclusivamente a alunos com deficiência, excluindo os alunos com Altas Habilidades/Superdotação do AEE. Isso ocorre devido a algumas barreiras, como a falta de identificação precoce dos alunos com AH/SD e mitos que erroneamente sugerem que alunos superdotados não enfrentam desafios educacionais significativos, não necessitando, portanto, de serviços de educação especial (Azevedo; Mettrau, 2010).

O terceiro grupo contemplado por essa política refere-se às pessoas com deficiências, que, segundo a letra da Diretriz, são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009, p. 02).

A compreensão dessa conceituação é fundamental para lidar com as diversidades presentes nas salas regulares de educação básica, que devem ser acolhidas por toda a comunidade escolar. Nesse contexto, é importante refletir sobre o fato de que um único

professor pode ter em sua sala de aula alunos com deficiência auditiva, visual, intelectual, física, entre outras, o que por um lado, representa uma valiosa oportunidade de enriquecimento em termos de convivência e contribui para uma formação humana mais tolerante. No entanto, não podemos subestimar os desafios que esse cenário apresenta para o professor de sala de aula regular.

Ao considerarmos a complexidade enfrentada por um professor em uma sala de aula regular, é fundamental refletir sobre as diversas demandas que podem surgir ao receber alunos com diferentes tipos de deficiência. Cada aluno traz consigo uma maneira única de lidar com o conhecimento, muitas vezes distinta do que é convencionalmente preconizado pela escola.

Portanto, receber alunos com necessidades educacionais específicas requer uma avaliação minuciosa para compreender as singularidades, como a forma de comunicação, os interesses e outras peculiaridades de cada estudante. Isso permitirá a implementação de metodologias e adaptações adequadas, promovendo a acessibilidade e a inclusão de forma efetiva no ambiente educacional (Brasil, 2007, p. 16).

Para atender às diversas demandas dos alunos com NEEs, é essencial que os educadores possuam um amplo repertório de saberes e instrumentos, pois as deficiências podem se manifestar em uma variedade de níveis, desde leves até severos, o que exige a aplicação de uma gama de conhecimentos e metodologias específicas. A título de exemplo, podemos citar um aluno que não possui a capacidade de se comunicar verbalmente, tornando indispensável o estabelecimento de um sistema de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA).

A CAA é um método que envolve o uso de recursos e estratégias para auxiliar a comunicação de pessoas que têm dificuldades ou incapacidades para falar ou escrever de forma convencional. Isso pode incluir o uso de símbolos, imagens, dispositivos eletrônicos ou outras formas de suporte comunicativo, proporcionando assim uma maneira eficaz de expressar pensamentos, necessidades e emoções. Portanto, o conhecimento e a implementação adequada da CAA são fundamentais para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência não falantes (Sartoretto; Bersch, 2010).

Esse cenário aponta, ainda que de forma sutil, para a complexidade com a qual o professor de sala de aula regular precisa lidar, o que exige um amplo domínio metodológico e um vasto repertório de saberes. A construção dessas habilidades é viável por meio da interação e troca entre professores, assunto sobre o qual discorreremos a seguir.

1.2. Cultura escolar e trabalho colaborativo entre professor de AEE e de ensino regular

A prática docente é um tema complexo que requer uma abordagem contextualizada para ser compreendido. Isso implica considerar os fatores que a moldam e a influenciam ao longo do tempo. Portanto, sua análise não pode ser realizada de forma isolada; em vez disso, deve levar em conta o ambiente em que ocorre, bem como os diversos aspectos que a compõem. Esses aspectos incluem os comportamentos e concepções dos profissionais envolvidos, a dinâmica do sistema educacional e as características socioeconômicas da comunidade na qual a escola está inserida. Assim, para uma compreensão completa, é necessário adotar uma abordagem abrangente e multidisciplinar que identifique os fatores que contribuem para sua formação e transformação ao longo do tempo.

No contexto da prática docente, os comportamentos, conceitos e ideias compartilhados entre os professores de uma escola desempenham um papel fundamental. Esses elementos constituem as culturas docentes, que exercem grande impacto na qualidade do ensino e da aprendizagem. Além disso, as culturas docentes também se fundamentam em práticas específicas valorizadas pelos professores da instituição, que são transmitidas de forma informal e reforçadas pela observação dos colegas (Leite, 2015).

Portanto, uma escola que valoriza a colaboração entre os professores incentiva o trabalho em equipe, a troca de ideias e recursos e o diálogo construtivo entre os docentes. Essa sinergia deve ser parte integrante da cultura docente da escola e é amplamente reconhecida por muitos professores, conforme explicado por Leite:

Há escolas que facilitam as relações de amizade entre professores, promovem o diálogo e a troca de ideias, enquanto outras incentivam a competição, o que pode prejudicar esse tipo de relacionamento. É a partir do contexto em que estão inseridos que os professores desenvolvem seus sentidos, aprendendo a resolver problemas, seja em conjunto ou de forma isolada. Dessa forma, eles vão se integrando na comunidade profissional (Leite, 2015, p. 29).

É importante destacar que diferentes realidades escolares podem propiciar ou inibir as relações de amizade e diálogo entre os professores. O contexto em que estão inseridos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de suas práticas, influenciando a forma como resolvem problemas, seja de forma colaborativa ou individual. Consequentemente, a cultura docente de uma escola pode exercer um impacto significativo na forma como os professores trabalham e se relacionam entre si.

Na convivência entre os docentes ocorre uma troca contínua que reconfigura o processo de socialização no ambiente profissional. As identidades profissionais dos professores são moldadas e renovadas a partir dessas interações e das experiências vivenciadas no ambiente escolar. Portanto, consideramos as interações com colegas e as experiências na escola como fundamentais na construção e adaptação das identidades profissionais dos professores (Leite, 2015).

Herdeiro e Silva (2008) defendem que o desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais em uma cultura colaborativa no contexto escolar tem um impacto positivo no ensino e na qualidade de vida dos professores e dos alunos. A apropriação da cultura de colaboração é potencializadora, pois constitui uma fonte de novos conhecimentos e perspectivas profissionais. Isso acontece porque a colaboração permite que os profissionais compartilhem informações, ideias e experiências, o que pode gerar novos saberes e posturas profissionais.

O trabalho colaborativo entre professores pode ser percebido ainda como uma oportunidade de formação profissional contínua, oferecendo apoio mútuo aos docentes. Isso é especialmente importante para os professores recém-formados, que ainda não possuem todos os conhecimentos necessários para enfrentar os diversos desafios da escola.

Embora tenham obtido sua certificação, a formação inicial é uma parte, porém insuficiente, para a obtenção dos conhecimentos necessários para lidar com a complexidade da profissão. O trabalho colaborativo ajuda a complementar e aprofundar esses conhecimentos, colaborando com os professores para enfrentar os desafios de sua carreira (Herdeiro; Silva, 2008).

A necessidade de adquirir novas habilidades por parte dos professores torna a interação com colegas uma parte importante de seu processo de formação contínua. Essa relação oportuniza o aprimoramento de suas práticas de ensino por meio da troca de saberes, ideias e experiências entre colegas sobre as demandas da profissão. Dessa forma, a escola pode transformar-se em um ambiente de aprendizagem constante para os professores, permitindo-lhes desenvolver sua identidade profissional e lapidar suas competências.

O ambiente educacional pode ter um grande impacto na busca por conhecimento por parte dos professores, bem como em sua decisão de participar ou não de atividades reflexivas em colaboração com outros profissionais na escola. Se essas oportunidades de cooperação forem limitadas, gera-se um efeito negativo na motivação e eficácia dos professores. Em outras palavras, a falta de um ambiente educacional colaborativo e reflexivo pode prejudicar a capacidade dos professores de se desenvolverem profissionalmente e desempenharem suas

funções com êxito (Herdeiro; Silva, 2008).

No dia a dia da escola é comum encontrar professores que se restringem a um contato mínimo com os colegas, muitas vezes permanecendo confinados em suas salas de aula. Embora haja momentos em que seja necessário se retirar para se organizar, a interação entre os professores não deve se limitar apenas à relação com os alunos. Tentar enfrentar as demandas sozinho, dentro das estruturas já existentes, pode levar à "culpa, exaustão, perfeccionismo e, conseqüentemente, ao esgotamento" (Hargreaves, 2001, p. 197).

De fato, o isolamento pode ter implicações negativas para o desenvolvimento profissional do professor, impedindo-o de acessar novas ideias e soluções mais eficientes. Dessa forma, é importante que os professores se envolvam em atividades colaborativas e interdisciplinares, como reuniões pedagógicas, projetos em equipe e grupos de estudos, para promover a troca de experiências e o crescimento profissional. Para garantir um ambiente de trabalho colaborativo eficaz entre os professores no contexto educacional, são necessárias algumas condições essenciais, como a relação de equivalência entre os participantes, a valorização igual de todas as contribuições, a existência de objetivos comuns, a divisão de responsabilidades, a promoção do apoio mútuo e a interdependência positiva (Santos; Makishima; Silva, 2015).

A Relação de Equivalência entre os Participantes é fundamental para evitar a dinâmica hierárquica e a desvalorização das contribuições de alguns membros, o que pode inibir a participação de outros. Todos os colaboradores devem ser tratados como parceiros igualmente importantes, independentemente de variáveis como experiência, hierarquia ou função dentro da instituição educacional. Essa igualdade de status assegura que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas, evitando o desmerecimento de qualquer contribuição (Santos; Makishima; Silva, 2015).

Em contribuição, Senge (1990) argumenta que a colaboração e a aprendizagem em equipe são fundamentais para o sucesso das organizações. No entanto, a dinâmica hierárquica pode desestimular a participação e o comprometimento dos membros da equipe. Dessa forma, é importante estabelecer uma relação horizontal entre os membros, incentivando todos a contribuir e compartilhar suas habilidades e conhecimentos.

O autor propõe que as organizações adotem práticas como a escuta ativa e a busca pelo consenso e valorização da diversidade de opiniões, visando criar um ambiente colaborativo e de aprendizagem mútua. Quando os membros da equipe se sentem valorizados e respeitados, independentemente de sua posição hierárquica, são mais propensos a se engajarem no trabalho e a contribuírem com suas melhores ideias e esforços. A abordagem

proposta pode levar a uma maior efetividade da equipe e a resultados melhores para a organização como um todo (Senge, 1990).

A Valorização Igual de Todas as Contribuições complementa o princípio anterior ao enfatizar que cada ideia e contribuição devem ser respeitadas e consideradas valiosas, criando um ambiente encorajador para a livre expressão das perspectivas individuais (Santos; Makishima; Silva, 2015).

A Existência de Objetivos Comuns estabelece a necessidade de metas compartilhadas e claras para manter o foco e a direção do trabalho colaborativo. No contexto escolar, é comum que os professores expressem preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos e, mais especificamente, com a apropriação dos conhecimentos acadêmicos pelos discentes. Por isso, é fácil encontrar objetivos comuns nesse ambiente, uma vez que todos compartilham dessa preocupação. Essa situação pode facilitar e orientar o trabalho conjunto dos professores, que podem se basear nesses objetivos em suas atividades pedagógicas.

A Divisão de Responsabilidades garante a clareza e a eficiência, evitando ambiguidades e redundâncias no trabalho conjunto (Santos; Makishima; Silva, 2015).

A Promoção do Apoio Mútuo e a Interdependência Positiva enfatizam a importância da colaboração, solidariedade e cooperação para o sucesso coletivo. Essas condições, quando adequadamente implementadas, fortalecem a coesão da equipe de professores, permitindo a partilha eficaz de conhecimentos, experiências e recursos para aprimorar a prática pedagógica e, por conseguinte, elevar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Santos; Makishima; Silva, 2015).

Fraile (1997) afirma que, para a equipe alcançar seus objetivos, é necessário que todos os membros se engajem e trabalhem juntos de forma colaborativa, apoiando e ajudando uns aos outros quando necessário. Assim, a interdependência positiva pode aumentar a eficácia da equipe e a qualidade do trabalho realizado, já que todos os membros estão trabalhando em conjunto para atingir os mesmos objetivos. O autor ainda esclarece:

Uma interdependência positiva é estabelecida entre os membros em termos de que cada um se preocupe e se sinta responsável não só pelo seu próprio trabalho, mas também o trabalho de todos os outros. Isso ajuda e encoraja uns aos outros para que todos desenvolvam efetivamente o trabalho confiado ou o aprendizado proposto (Fraile, 1997, p. 61).

Dessa forma, entendemos que o ambiente escolar pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade da educação. A promoção de uma cultura colaborativa, em que os professores trabalham juntos, compartilham ideias e experiências e se apoiam mutuamente, é essencial para o sucesso

educacional. As condições para a colaboração devem ser estabelecidas, incluindo igualdade de status, valorização das contribuições individuais, objetivos comuns, divisão de responsabilidades e apoio mútuo. Dessa forma, os professores podem enfrentar os desafios da profissão de forma mais eficaz e promover um ambiente de aprendizagem mais rico para seus alunos.

Moolenaar (2012) destaca que os padrões de interação entre os professores de uma escola podem ter um impacto positivo em suas práticas de ensino de três maneiras principais: fornece oportunidades de aprendizagem com os colegas, facilita ou desencadeia processos de influência entre os pares e a seleção de parceiros para a interação profissional, e estabelece um ambiente psicologicamente seguro no qual os professores se sentem apoiados em seus esforços para melhorar (Moolenaar, 2012 *apud* Lima; Fialho, 2015).

Esse tipo de ambiente colaborativo é especialmente relevante na inclusão escolar de pessoas com deficiência, uma vez que durante muito tempo a responsabilidade por essa inclusão foi exclusivamente atribuída às instituições especializadas da chamada Educação Especial. Consequentemente, os profissionais que atuam nessa área podem estar mais familiarizados com os instrumentos, as práticas e as acessibilidades necessárias para a inclusão desses indivíduos na educação regular (Mendes, 2006).

A vinda do público-alvo da atual política de educação inclusiva, a saber, pessoas com deficiência, TEA e AHSD, para a educação regular trouxe novas demandas ao professor, adicionando maior complexidade ao contexto escolar. Antes mesmo da implementação dessa política, o cenário educacional já enfrentava diversos desafios, trazendo consigo um histórico de fracasso produzido pela educação regular que muitas vezes reforçava a exclusão, em especial daqueles que não demonstravam competências para atender às demandas do capitalismo (Paulilo, 2017; Mantoan, 2015).

Compreende-se atualmente que a simples matrícula dos alunos não é suficiente para garantir o seu aprendizado. É fundamental que as necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno sejam atendidas, o que exige ações colaborativas de toda a comunidade escolar. Por isso, destacamos a importância da interação entre a Educação Especial e a Educação Regular por meio dos professores do AEE e da sala regular de ensino, como já mencionado anteriormente.

Temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, sem tornar esse ambiente coadjuvante em detrimento dos espaços especializados. Buscamos diálogos para que tanto um espaço quanto o outro possam protagonizar ações pedagógicas que sustentem os processos de desenvolvimento e

aprendizagem desses alunos (Vieira, 2012, p.30).

Nesse sentido, a PNEEPEI é extremamente relevante para orientar a interação no âmbito da educação inclusiva, pois fornece um referencial teórico e prático para a promoção da inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AHSD.

Ao se considerar a afirmação de Little (1990, p. 510) de que "grupos estreitamente ligados são instrumentos tanto para promover mudanças quanto para conservar o presente", é importante destacar que o trabalho colaborativo em prol da inclusão educacional pode envolver tanto a implementação de novas estratégias e políticas inclusivas quanto a manutenção e melhoramento das práticas já estabelecidas.

Assim, a PNEEPEI pode ser um guia para o desenvolvimento de ações colaborativas que busquem a promoção de mudanças significativas e a manutenção e o aprimoramento das práticas inclusivas estabelecidas.

Dessa forma, a política pode ser um elemento fundamental para garantir a efetividade e a sustentabilidade das práticas inclusivas, conforme destacado pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e pela própria PNEEPEI (Brasil, 2008). Ambas enfatizam a necessidade de interação constante entre professores da classe comum e os serviços de apoio pedagógico especializado, tornando a colaboração um instrumento de apoio para a inclusão do aluno.

Essa articulação também é prevista no Documento Orientador das Salas de Recursos Multifuncionais, que esclarece a necessidade de "articulação e interface entre os professores das Salas de Recursos Multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular" (Brasil, 2010, p. 20). Essa organização é considerada necessária ao trabalho dos professores da unidade escolar e deve estar presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (Brasil, 2009).

O documento aponta que a articulação entre os professores deve ocorrer de forma sistemática e contínua, envolvendo o planejamento conjunto das atividades, a troca de informações e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Essa articulação deve ser pautada no respeito à diversidade e nas necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Além disso, o documento ressalta que a colaboração entre os professores deve envolver também as famílias e outros profissionais que atuam no processo de inclusão, como os intérpretes de Libras, os profissionais de saúde e os gestores escolares.

Esse princípio está previsto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, de 2009. No

inciso VIII, entre as atribuições do professor do AEE, está a de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 4).

Esse documento enfatiza que o AEE não deve ser visto como uma atividade isolada, mas sim como um trabalho complementar, integrado com a escola e com os professores da sala de ensino comum. Dessa forma, as Diretrizes destacam que é necessário que haja uma articulação entre os professores da sala regular e o professor de AEE para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Reforçam, portanto, a importância da interação entre o professor do AEE e o professor da sala regular, pois eles são duas faces do mesmo processo de desenvolvimento do aluno, conforme afirmam Silva e Oliveira (2020).

Com base em Hargreaves (1999), compreendemos que a colaboração entre os professores pode assumir diversas formas, desde o ensino em equipe até o planejamento colaborativo, a capacitação entre pares e a investigação-ação em colaboração. É importante refletir que essa interação entre professores pode ocorrer de diferentes formas e em diferentes intensidades.

Na forma mais superficial, os professores do AEE e do ensino regular se comunicam informalmente para trocar informações sobre o aluno com deficiência e suas necessidades educacionais (Hargreaves, 1999). Uma segunda forma de interação ocorre quando os professores do AEE auxiliam os professores do ensino regular na seleção e adaptação de recursos pedagógicos que atendam às necessidades educativas específicas dos estudantes atendidos na SRM.

Essa interação é importante, pois apoia o professor do ensino regular na adaptação das atividades escolares. No entanto, tanto a forma mais superficial quanto a segunda forma de interação não configuram o trabalho colaborativo docente necessário para atender às demandas da inclusão escolar, que envolvem orientação, apoio e formação continuada dos professores de sala de aula regular (Little, 1990).

Por fim, há experiências de interação entre os professores do AEE e do ensino regular que resultam em um trabalho colaborativo para desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais do alunado. Nesse modelo de interação, o professor responsável pelo AEE e o professor do ensino regular compartilham conhecimentos e responsabilidades para garantir a inclusão escolar de forma sistemática. Essa prática inclui desde a avaliação diagnóstica, o planejamento para o desenvolvimento individual e as adaptações necessárias para a acessibilidade até as avaliações e as demais necessidades que

surtem durante o processo de ensino.

De acordo com Ropoli *et al* (2010), são eixos privilegiados de articulação:

I- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar; II- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial; III- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar; IV- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem; V- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar (Ropoli *et al.*, 2010, p. 22).

Diante dessas diversas frentes de colaboração entre os profissionais da escola, acreditamos ser necessário fortalecer e replicar as experiências de interação entre AEE e ensino regular para promover a inclusão escolar efetiva. Uma instituição de políticas sem mudanças significativas nas bases, nas práticas docentes e na organização escolar do espaço, do tempo, dos conteúdos e das metodologias não alcançará o objetivo proposto. Ou seja, não incluiremos todos como participantes plenos do processo de ensino- aprendizagem (Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011 p.08).

Os autores ressaltam a importância de considerar a quantidade de alunos por turma e o trabalho colaborativo entre o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala regular como elementos cruciais para garantir a inclusão escolar efetiva. Caso contrário, a inclusão, que envolve não apenas a presença física do aluno na sala de aula comum, mas também seu desenvolvimento social e acadêmico, pode se transformar em “exclusão intraescolar” (Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011 p.08).

Isso significa que o aluno, embora esteja fisicamente na sala de aula regular, enfrenta barreiras que o impedem de participar plenamente do processo educacional e interagir de maneira significativa com seus colegas. Portanto, a exclusão intraescolar se refere à situação em que um aluno com necessidades especiais não recebe o apoio adequado para sua plena participação na escola, resultando em uma experiência educacional limitada e, em última instância, prejudicial para o seu desenvolvimento (Mazzotta, 2000).

Para que ocorra uma mudança real e que a colaboração docente seja mais praticada do que apenas desejada, é essencial que as escolas criem possibilidades e incentivem o diálogo entre os professores. Somente assim será possível uma conscientização coletiva sobre

erros e falhas, bem como um maior envolvimento dos membros da equipe na tomada de decisões (Leite, 2015).

É preciso que haja um compromisso verdadeiro com a inclusão, uma mudança profunda na forma como a comunidade escolar concebe a educação e como lida com a diversidade na sala de aula, identificando e atendendo às especificidades de cada aluno. Não é uma tarefa fácil, e o trabalho colaborativo docente pode ser uma alternativa efetiva para facilitar essa mudança e contribuir com o objetivo de incluir todos os alunos como participantes plenos do processo de ensino-aprendizagem.

Teixeira (2019) endossa a importância do trabalho colaborativo docente. Ao pesquisar a realidade da interação entre o professor de AEE e o professor de sala regular, no município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, encontrou ausência de interação entre esses docentes e ponderou que esse fator pode ser uma das principais dificuldades para a inclusão escolar naquela localidade (Teixeira, 2019).

A relevância dessas interações é evidenciada ao se verificar que nas instituições em que essas relações são construídas, ora informalmente, ora sistematizadas, há uma melhor qualidade de ensino, o que constitui benefício aos alunos e apoio aos professores, que cotidianamente enfrentam desafios (Correia, 2013).

O estabelecimento desse trabalho colaborativo nas unidades escolares pode encontrar diversas barreiras e desafios a serem superados, desde questões estruturais até questões atitudinais e falta de comprometimento com a perspectiva inclusiva. Sobre isso, nos propomos então a refletir sobre os desafios e as possíveis formas de superá-los, entendendo que “um professor sozinho pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos colocam em jogo” (BRASIL, 2005, p. 10). Assim, faz-se necessária uma reorganização das condições para que o trabalho colaborativo docente seja possível. Nessa perspectiva, Micheluzzi, Cordeiro e Selau apontam que:

Ao discutir o trabalho docente relacionado à Educação Especial, não se deve prescindir da compreensão de que as ações pedagógicas se encontram vinculadas às condições de trabalho, as quais envolvem a valorização docente, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, os salários e a carreira do professor, entre outras condições. Dentre os aspectos atrelados ao desenvolvimento do trabalho docente, encontram-se as políticas públicas educacionais (Michelluzzi; Cordeiro; Selau, 2022, p. 323).

Diversos autores têm destacado a importância de estabelecer um trabalho colaborativo entre docentes, considerando não apenas o papel do professor individualmente.

Micheluzzi, Cordeiro e Selau (2022) afirmam que essa colaboração não pode ser efetivada somente com “boa vontade”, sendo urgente que as políticas educacionais estejam mais próximas do contexto real da escola. Embora reconheçam o valor da interação entre os docentes, Cunha e Barbosa (2017) ressaltam que não se deve atribuir toda a responsabilidade pelo fracasso ao professor, uma vez que as escolas nem sempre oferecem as condições necessárias para a realização desse trabalho colaborativo. Entre os obstáculos apontados por Micheluzzi, Cordeiro e Selau (2022) estão a carga horária de trabalho dos professores e a falta de tempo para o planejamento coletivo e a interação não apenas entre os professores da educação especial e da sala regular, mas também entre os docentes das turmas regulares (Micheluzzi; Cordeiro; Selau, 2022).

Nunes (2020), por sua vez, destaca a falta de salas de recursos em algumas escolas como outro desafio para o estabelecimento da interação docente, afastando o professor do AEE dos demais docentes e dificultando o apoio mútuo necessário para garantir a aprendizagem dos alunos atendidos pela política de educação inclusiva. Alcântara *et al.* (2016) identificaram evidências dessa barreira ao estabelecimento da interação entre o professor de SRM e o professor da sala de aula regular, quando este afirmou ter dificuldades em estabelecer contato sistemático com o professor que atua em outras unidades regulares de ensino.

Além disso, Oliveira (2016) destacou a oferta do AEE realizada no contraturno escolar como outro fator que dificulta a interação entre os docentes. Essa condição do contraturno é determinada pela política que regula esse serviço, o que exige uma reorganização para que momentos de interação docente possam acontecer (Alcântara *et al.* 2016).

Ademais, o preconceito pode ainda permear essas relações, gerando barreiras atitudinais e dificultando ações necessárias à inclusão escolar. Isso fica evidente quando observamos declarações que demonstram que "professoras ainda acreditavam que o aluno com deficiência não deveria frequentar a classe comum e, por conseguinte, deveriam permanecer na sala de recursos em tempo integral", separando assim processos que deveriam caminhar juntos (Alcântara *et al.* 2016, p. 13).

Lima (1994), em seu estudo sobre o contexto de trabalho colaborativo docente em Portugal, afirma que a construção da interação entre professores é um importante desafio que enfrentamos. Ele destaca a habilidade de tomar decisões coletivamente e de formar "culturas de colaboração, ajuda e apoio" (Lima, 1994, p. 88).

Lima (1994) ainda menciona que existem muitos docentes que preferem o trabalho

isolado, permanecendo separados, como uma forma de independência, como estratégia para se protegerem de julgamentos e como uma maneira de demonstrar competência e eficácia. Isso revela uma tensão no contexto escolar, um receio constante de serem avaliados quanto à sua capacidade, uma postura que requer reflexão, pois impacta negativamente a prática docente.

Observando o dia a dia escolar, é possível perceber que o professor de sala de aula regular enfrenta muitas cobranças e possui uma sobrecarga considerável em relação aos processos de ensino e aprendizagem, além de ter que lidar com o trabalho burocrático. Não é nossa intenção isentá-lo de sua responsabilidade, mas sim chamar a atenção para a realidade de que o atendimento a todas as demandas que lhe são trazidas depende de uma rede de apoio composta por família, terapeutas, serviço médico e participação do professor atuante no AEE.

O trabalho colaborativo é um importante caminho para desenvolver habilidades pedagógicas que atendam à ampla diversidade exigida. A criação de espaços para interação docente, voltados para o planejamento conjunto, trocas de experiências, proposições, estudos de casos, avaliação e observação da prática pedagógica, torna-se fundamental.

Segundo Hargreaves, "a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e produtividade por parte das empresas e das outras organizações em geral" (Hargreaves, 1998, p. 19, *apud* Correia, 2013, p. 10).

O autor enfatiza que a velocidade com que nossa sociedade se transforma exige novas ações por parte da escola na busca por compreender e atender as demandas educacionais; ações que permitam aos professores lidarem com mais assertividade frente aos desafios. O trabalho colaborativo docente pode ser uma solução, configurando-se como um apoio relevante a todos, mas com um impacto significativo na vida dos professores iniciantes, que enfrentam desafios consideráveis (Little, 1990).

Reconhecer essa relevância é parte fundamental da reflexão, pois o docente, embora tenha domínio em grande medida sobre seu trabalho, nunca o tem em absoluto. As demandas sociais estão em constante evolução, o que traz grande complexidade ao trabalho do professor, exigindo novas abordagens. A interação para a troca de conhecimento em um movimento de construção coletiva é uma possibilidade para enfrentar esses desafios (Tardiff; Lessar, 2007).

Práticas colaborativas são responsáveis por estabelecer e manter ambientes de trabalho mais produtivos e satisfatórios. Ao oferecer suporte aos professores e minimizar as

incertezas de sua profissão, essas práticas também melhoram o desempenho dos alunos (Furlan; Hargreaves, 2001).

Em resumo, o estabelecimento de práticas colaborativas entre os professores fortalecerá o processo educacional, melhorando a qualidade do ensino e contribuindo para a inclusão do público-alvo da PNEEPEI na educação regular. É essencial considerar a importância da colaboração e interação entre os professores atuantes no AEE e os professores do ensino regular, criando uma cultura escolar inclusiva.

Nesse sentido, as experiências dos professores desempenham um papel relevante, uma vez que suas narrativas podem oferecer insights valiosos para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. Por fim, a teoria crítica e a educação inclusiva fornecem uma base conceitual essencial para compreender as estruturas sociais de desigualdade e a importância de garantir a igualdade de acesso à educação. A relação entre teoria crítica e educação inclusiva é fundamental na busca por uma educação que atenda a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, e na promoção de uma sociedade equitativa. Ambas desempenham papéis relevantes nesse contexto, compartilhando o compromisso de transformar as estruturas sociais que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

1.3. Teoria crítica e educação inclusiva

A teoria crítica foca na análise das relações de poder e das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade (Nobre, 2004). Por outro lado, a educação inclusiva busca garantir acesso a um ensino de qualidade e a um ambiente de aprendizagem acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas diferenças (Brasil, 2008). Essas duas abordagens estão intrinsecamente relacionadas, pois a teoria crítica procura identificar e transformar as estruturas sociais que geram exclusão, enquanto a educação inclusiva busca promover a inclusão de todos os alunos, especialmente aqueles historicamente marginalizados do sistema educacional.

A teoria crítica enfatiza a necessidade de uma educação reflexiva e questionadora, capaz de desafiar as estruturas sociais que geram exclusão e desigualdade. Um compromisso genuíno não pode ser alcançado se a pessoa comprometida enxerga a realidade como algo estático e imutável, em compartimentos separados, em vez de percebê-la como uma totalidade em constante interação. Tentar transformar partes isoladamente não altera a realidade como um todo. A transformação completa é necessária para influenciar todos os

elementos. Agir com uma visão ingênua e "focalista" da realidade não promove um compromisso autêntico (Freire, 2014, p. 29).

Defendemos que ao adotar uma abordagem inclusiva na educação é preciso compreender as desigualdades sociais e as diferentes demandas e habilidades dos alunos. Isso implica reconhecer e respeitar a diversidade humana em seus inúmeros aspectos, entre os quais: culturais, étnicos, linguísticos, socioeconômicos e de gênero, bem como as necessidades educativas específicas.

A teoria crítica pode ajudar a identificar e enfrentar as barreiras e desigualdades que inviabilizam a plena inclusão na educação. Ao analisar as estruturas sociais que perpetuam a exclusão e a marginalização, pode-se identificar as formas pelas quais o sistema educacional pode promover ou desafiar as desigualdades sociais.

Essa abordagem também reconhece que a sociedade e a educação estão em contínuo processo de transformação e mudança. Por isso, é importante “pensar a sociedade e a educação em seu devir” (Adorno, 1995, p. 12), ou seja, compreendê-las em suas dinâmicas variáveis.

A teoria crítica é capaz de revelar as contradições existentes em uma situação histórica concreta e, dessa forma, age como um fator de estímulo às mudanças nos fundamentos que as sustentam. Isso significa que a teoria crítica pode suscitar indiretamente a prática, já que a compreensão criteriosa da realidade pode orientar a ação para promoção da liberdade. Assim, o papel da teoria crítica é fundamental para a prática emancipadora.

Ao longo da história, de acordo com Miranda (2009), foram apontadas práticas que desumanizam as pessoas com deficiência, como a segregação, a exclusão, o extermínio e o abandono, entre outras formas de violência.

Refletindo sobre os horrores ocorridos em Auschwitz e nos elementos sociais presentes naquele tempo histórico, Adorno (1995) identifica que a atual sociedade pede ações urgentes de investimentos na educação. Ele destaca a formação humanizada como uma medida contrária à barbárie, sendo, conforme o autor, a primeira infância um campo propício para essa educação emancipadora do indivíduo. Chama-nos a atenção a importância da educação infantil e da gama de experiências possíveis nesse espaço, capazes de produzir um repertório psíquico para atitudes de acolhimento e respeito às diferenças.

Adorno defende que a personalidade não é algo que já existe em cada pessoa desde o nascimento como uma espécie de essência inata, mas sim algo que se forma ao longo do tempo, por meio da experiência de cada indivíduo, em um processo contínuo de formação e transformação.

Dessa forma, idealmente, a educação deve proporcionar oportunidades para a formação de uma personalidade que valorize a experiência com a multiplicidade, por meio da interação com o outro não idêntico (Adorno, 1995).

Uma das condições psicológicas cruciais que permitiram o surgimento e a continuidade do terror e da violência do Holocausto, que resultou no assassinato de milhões de judeus nos campos de concentração nazistas, foi a incapacidade de identificação, caracterizada pela falta de empatia ou pela incapacidade de se colocar no lugar do outro. Sobre isso, Adorno explica:

A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas. O silêncio sob o terror era apenas a consequência disto: A frieza da mônada social, do concorrente isolado, constituía, enquanto indiferença frente ao destino do outro, o pressuposto para que apenas alguns raros se mobilizassem. Os algozes sabem disto; e repetidamente precisam se assegurar disto (Adorno, 1995, p.134).

Quando uma sociedade carece de identificação, as pessoas podem tornar-se insensíveis ao sofrimento alheio e indiferentes às opressões ao seu redor. Essa apatia pode levar à passividade da maioria, permitindo que os perpetradores continuem agindo sem encontrar resistência.

A falta de manifestação contra a violência é um resultado direto dessa insensibilidade, o que desestimula as pessoas a se posicionarem contra o flagelo imposto aos outros. Ou seja, os agressores se beneficiam da falta de identificação e mobilização social para continuar agindo sem enfrentar consequências. Eles buscam garantir que a maioria das pessoas não se importe com as vítimas e não se levante contra eles (Adorno, 1995).

Essa estratégia é possível graças à adaptação da consciência do homem à realidade em que vive, como defende Freire (2014). A consciência é temporalizada e se reflete no mundo que conhece, o que implica um comprometimento do homem com sua realidade. Assim, é fundamental que a consciência esteja conectada às demandas sociais e às vítimas da violência para que haja uma mobilização efetiva contra os opressores.

Freire (2014), nesse mesmo sentido, afirma que “a consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade.” (Freire, 2014, p. 21).

De acordo com essa afirmação, a consciência não é uma entidade estática, mas um processo que está em constante mudança e adaptação ao ambiente em que se encontra. Isso

significa que a consciência é influenciada pelas experiências e estímulos que recebe do mundo externo o que, por sua vez, também afeta a forma como a pessoa percebe e interage com esse mundo (Freire, 2014). Além disso, a consciência é descrita como "temporalizada", o que significa que ela está vinculada ao tempo. Isso se relaciona ao fato de que as experiências que uma pessoa vivencia ao longo do tempo moldam sua consciência e afetam a forma como ela percebe o mundo.

Freire (2014) destaca ainda que à medida que uma pessoa conhece mais sobre a realidade ao seu redor, ela tende a se comprometer com essa realidade. Isso significa que a consciência não é apenas uma entidade passiva que recebe informações do mundo, mas também pode atuar ativamente para moldar o mundo de acordo com seus desejos e objetivos. Em outras palavras, a consciência é uma força ativa na formação da realidade humana. Daí a importância de formarmos pessoas empáticas e com a capacidade de identificação com o outro, a fim de construirmos uma sociedade inclusiva e prevenir atitudes excludentes. Sem essa capacidade, as pessoas podem se tornar indiferentes ao sofrimento alheio e passivas diante da exclusão, permitindo que as estruturas excludentes continuem agindo sem oposição.

Adorno (1995) nos diz que em uma sociedade cujas pessoas são profundamente indiferentes ao que acontece com as outras, a discriminação e a exclusão podem ser naturalizadas e aceitas como algo inevitável. Discorrendo sobre a postura de boa parte da sociedade na ocasião da Segunda Guerra Mundial, ele explica:

Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceitado. Em sua configuração atual – e provavelmente há milênios – a sociedade não repousa em atração, em simpatia, como se supôs ideologicamente desde Aristóteles, mas na perseguição dos próprios interesses frente aos interesses dos demais (Adorno, 1995, p.134).

Refletimos então que a política de educação inclusiva atua contrapondo-se à falta de identificação ao promover a convivência e a valorização da diversidade e o respeito à diferença, rompendo com práticas de exclusão que historicamente perpassam pela sociedade. Sobre importância de uma educação que valorize a diversidade, Bernacki esclarece:

Quando existir o desejo de educar para a convivência, aceitando todas as diferenças existentes, reconhecendo as características pessoais e observando estas diferenças como algo inerente a todo ser humano, não será necessária uma educação que tenha o objetivo de incluir as pessoas com deficiência ou qualquer outro tipo de diferença, pois a educação para convivência ensina o respeito e a tolerância a todos os seres humanos para além das suas limitações ou especificidades (Bernacki, 2021, p.24).

Idealmente, a educação deve estar voltada para a convivência, celebrando todas as diversidades presentes e reconhecendo que as características individuais são inerentes a cada ser humano. Isso reduziria a urgência de uma educação com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou outras formas de diversidade, uma vez que a educação para a convivência, em sua essência, promove o ensino do respeito e da tolerância a todos os indivíduos.

Conforme Adorno (1995), a formação de um sujeito capaz de conviver harmonicamente com a diferença seria o principal papel da educação. Considerando que a escola não é o único espaço educativo existente, cabe então refletir sobre a sociedade e como ela está estruturada para pensarmos na inclusão das minorias, com ênfase aqui dada aos alunos com NEEs. Sobre isso, Adorno afirma:

A própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante, hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista, no sentido ideológico, se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente (Adorno, 1995, p. 143).

As ideologias presentes nos mais diversos espaços de convivência social em que valores são transmitidos continuamente devem ser consideradas preponderantes na construção social. Sua influência é exercida sobre a formação da consciência da pessoa, impactando as relações interpessoais, não sendo possível conceber os sentidos de uma sociedade apenas no espaço escolar.

Adorno (1995) defendia que a barbárie não é simplesmente o resultado de indivíduos mal-intencionados ou de eventos aleatórios, mas sim de um produto das estruturas sociais e políticas que perpetuam a injustiça e a desigualdade. Ele argumentava que a educação pode ajudar a prevenir a barbárie, oferecendo aos alunos uma compreensão crítica do mundo em que vivem, ensinando-lhes a pensar de forma autônoma e encorajando-os a questionar a autoridade e as normas estabelecidas.

A influência do sistema econômico atual, que prioriza a competitividade e a produção em detrimento do valor essencial do indivíduo, se estende diretamente às práticas pedagógicas e à educação inclusiva, refletindo as normas e valores da sociedade. Essa dinâmica econômica muitas vezes deixa de lado aqueles que são percebidos como "mais fracos", como é o caso das pessoas com deficiência, criando um contexto no qual, durante crises econômicas, os menos aptos são frequentemente estigmatizados como párias sociais (Freitas, 2018).

Essa ênfase na competitividade também impacta negativamente as esferas da vida docente, inclusive as relações entre professores. A promoção da competitividade frequentemente substitui a colaboração, que é uma condição essencial no contexto escolar para fomentar melhores práticas pedagógicas por meio do trabalho conjunto (Crochík; Crochík, 2008).

Ao examinarmos como o sistema econômico atual afeta nossas relações interpessoais, fica evidente que o foco excessivo na produção e no lucro pode resultar na desvalorização da humanidade. O trabalho muitas vezes é reduzido a um mero meio para acumular riqueza, em vez de ser reconhecido como uma expressão do valor intrínseco de cada indivíduo. Isso é particularmente relevante no contexto da educação inclusiva, que busca valorizar e respeitar a individualidade de cada aluno, reconhecendo que a diversidade e a singularidade são fundamentais para a formação da identidade humana (Adorno, 1995).

O sistema capitalista, que prioriza a competitividade e a produção, também influencia a percepção das pessoas em relação aos corpos daqueles com deficiência. A categorização de corpos como "mais ou menos capazes" de desempenhar tarefas produtivas permeia a maneira como a sociedade enxerga e trata as pessoas com deficiência (Bernacki, 2021, p.32). A falta de acessibilidade generalizada, juntamente ao reconhecimento tardio do direito à educação formal para pessoas com deficiência, significa que poucas delas estão adequadamente preparadas para competir no mundo do trabalho.

Diante desses desafios, a educação inclusiva emerge como um instrumento importante de intervenção. Ela se alinha com as ideias de Adorno (1995), que enfatizou que a diversidade e a individualidade são essenciais para a construção da identidade humana. No entanto, a sociedade contemporânea tende a homogeneizar as pessoas, o que dificulta o desenvolvimento de uma verdadeira individualidade.

A educação inclusiva busca resistir a essa tendência, promovendo a valorização da diversidade, o respeito à singularidade de cada aluno e a quebra de barreiras que limitam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto, a educação inclusiva não apenas deseja superar os desafios impostos pelo sistema econômico, mas também defende a edificação de uma identidade humana baseada na diversidade e na inclusão genuína.

Por isso, a educação para a singularidade deve ser pensada como uma forma de resistência ao autoritarismo e à homogeneização social. Nesse sentido, almeja-se uma educação escolar para todas as pessoas, que acolha as particularidades e promova a identificação do próximo como ser humano. Essa é uma possibilidade para desenvolver não apenas competências acadêmicas, mas também uma consciência que não admite a prática de

segregação e extermínio das pessoas com características distintas. Freitas (2018) explica que a importância da convivência vai além da simples tolerância ou aceitação superficial do outro; destaca a necessidade de educar para a identificação com o diferente e a variedade de modelos, bem como para a empatia com os vulneráveis, buscando a formação humana integral.

Nesse sentido, a convivência não apenas permite a compreensão e o respeito pelo outro, mas também propicia a identificação, um elemento fundamental para superar preconceitos de forma efetiva. É por meio dessa identificação que se estabelecem pontes entre as diferenças, permitindo a construção de relações equilibradas e justas, em que a pluralidade é valorizada (Freitas, 2018).

A reflexão sobre o propósito da educação nos leva a questionar: Incluir para quê?

Para Freitas (2018), a resposta é clara:

Para a identificação com o outro, com a diversidade de modelos, para a identificação com o mais fraco, enfim, para a formação humana. A convivência com a diversidade propicia a identificação, elemento fundamental para vencer o preconceito (Freitas, 2018, p.09).

A inclusão escolar tem papel fundamental como forma de resistência e luta, pois busca desenvolver a flexibilidade do ser humano para conviver com as diferenças (Crochík, 2008). Além disso, ao promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade, é possível fomentar o desenvolvimento de uma consciência humana e compassiva, capaz de superar preconceitos e a exclusão social.

Nesse sentido, a educação inclusiva, refletida pela teoria crítica, pode contribuir significativamente para essa transformação. Ao estimular o questionamento das estruturas sociais que perpetuam a exclusão, a teoria crítica promove a identificação e a valorização das diferenças e impulsiona a busca por uma convivência harmoniosa e solidária. Dessa forma, reconhecendo e valorizando a diversidade, promovendo a inclusão de todos os alunos e questionando as estruturas sociais excludentes, podemos caminhar em direção a um mundo mais inclusivo, em que cada indivíduo seja respeitado em sua individualidade e tenha igualdade de oportunidades.

No entanto, a implementação efetiva da educação inclusiva enfrenta desafios devido aos limites estruturais presentes na sociedade atual. Esta, baseada na competição e na desvalorização dos mais frágeis, impõe barreiras à inclusão. Assim, a educação inclusiva busca romper com essas estruturas, apesar dos desafios impostos pela própria sociedade (Crochík; Costa; Faria, 2020).

A compreensão da necessidade de repensar não apenas as práticas educacionais, mas também a própria estrutura da sociedade, faz com que a educação inclusiva surja como um desafio e, simultaneamente, uma oportunidade para transformar as normas pré-estabelecidas que perpetuam a exclusão e a hierarquização. No entanto, é fundamental reconhecer que a educação inclusiva não está isenta das influências do ambiente social em que está inserida. Valores arraigados na sociedade contemporânea, como a competitividade e a valorização do mais forte, criam resistência aos conceitos defendidos pela educação inclusiva.

Portanto, é imperativo que avancemos além das práticas educacionais e questionemos as bases estruturais que moldam nossa percepção de força e fragilidade. Somente assim seremos capazes de verdadeiramente superar os limites impostos e construir uma sociedade que valorize e inclua todos os seus membros de forma equânime. Como aponta o estudo da personalidade autoritária, a transformação social é essencial para enfrentar o preconceito, pois somente ela pode reduzir a necessidade de competição e promover a cooperação. No entanto, a eliminação do preconceito encontra limitações importantes em uma sociedade em que a busca por dominação está intrinsecamente enraizada em seu sistema. Crochík (2000) destaca a complexidade desse desafio, ao dizer:

No nível social, como a conclusão do estudo da personalidade autoritária indica, só a transformação social que elimine ou, ao menos, minimize a necessidade de competição e fortaleça a cooperação é capaz de eliminar o preconceito. Assim, um dos limites importantes à tentativa de diminuição do preconceito através do contato é o fato de que a necessidade de dominação é imanente ao nosso sistema social (Crochík, 2000, p. 18).

A transformação social é fundamental para a erradicação do preconceito, pois este não é um problema isolado, resolvido apenas por interações individuais positivas. O preconceito tem raízes profundas nos sistemas sociais que valorizam a competição e perpetuam a busca pelo domínio.

Isso implica que a luta contra o preconceito exige uma abordagem mais abrangente, que inclui não apenas mudanças nas atitudes individuais, mas também transformações nas estruturas sociais que mantêm a desigualdade e a discriminação. É crucial compreender que o preconceito não se limita às pessoas individualmente preconceituosas, mas é um reflexo das normas e valores que influenciam toda a sociedade. Portanto, para enfrentar efetivamente o preconceito, é imperativo desafiar e questionar essas normas e valores, promovendo uma cultura de igualdade e cooperação.

Destacamos a estreita relação entre a teoria crítica e a educação inclusiva, analisando suas interconexões em termos de estruturas sociais, normas e valores, transformação social,

reconhecimento e superação de barreiras, além da promoção da empatia e da identificação com o outro.

A transformação social é objetivo central em ambas as abordagens, sendo que a teoria crítica destaca a necessidade de mudanças estruturais profundas para alcançar a justiça social, enquanto a educação inclusiva direciona seus esforços para transformar as práticas educacionais, assegurando igualdade de oportunidades para todos os alunos. No contexto da superação de barreiras, a teoria crítica desempenha um papel fundamental ao ajudar a reconhecer os entraves que prejudicam a inclusão na educação.

A interseção entre a teoria crítica e a educação inclusiva revela uma base robusta para compreender e abordar as complexas questões sociais que envolvem desigualdade, exclusão e diversidade na educação e na sociedade. Esta análise destaca os desafios enfrentados pela educação inclusiva, onde estruturas sociais e valores arraigados influenciam diretamente sua implementação e eficácia (Crochík; Costa; Faria, 2020).

Crochík, Costa e Faria (2020) identificam limitações significativas nesse contexto, desde a persistência da hierarquização entre fortes e frágeis até a ausência de mudanças estruturais nas escolas. A discriminação na inclusão profissional e a ênfase excessiva na adaptação, em detrimento de uma educação verdadeiramente democrática e humanizadora, também são elementos críticos identificados. É evidente que a educação inclusiva visa efetivamente abordar tais limites, procurando estabelecer um ambiente de aprendizado que seja acolhedor e adaptado às necessidades individuais de todos os alunos, independentemente de suas características. Ambas, a teoria crítica e a educação inclusiva, reconhecem a importância da empatia e da capacidade de identificação com o outro como fatores fundamentais para superar preconceitos e fomentar uma convivência harmoniosa entre grupos sociais diversos (Crochík; Costa; Faria, 2020).

Esses limites destacam a urgência de transcender as contradições sociais que estabelecem barreiras à efetivação da educação inclusiva. Para alcançar uma transformação genuína, é crucial repensar não apenas as práticas educacionais, mas também as estruturas sociais que perpetuam desigualdades e discriminam. Superar tais desafios exige uma abordagem holística, englobando mudanças estruturais profundas, como a garantia de acessibilidade, a eliminação da discriminação na esfera profissional e a promoção de uma educação que acolha a diversidade em sua totalidade, sem hierarquizar ou adaptar de modo excludente (Crochík; Costa; Faria, 2020).

Reconhecer e enfrentar os limites da educação inclusiva é fundamental para alcançar os objetivos propostos pela política. Isso requer não apenas ações no âmbito educacional,

mas uma revisão profunda dos valores e normas sociais.

1.4. Inclusão escolar: importância, desafios e possíveis caminhos

O movimento da educação inclusiva é uma iniciativa global que visa garantir a todos os estudantes o direito de aprender juntos e sem discriminação. Ele tem dimensões políticas, culturais, sociais e pedagógicas e reconhece que a diversidade é uma riqueza e uma oportunidade para todos. A inclusão escolar não é apenas uma questão pedagógica, mas também ética e social, envolvendo a promoção de uma cultura de respeito, aceitação e valorização da diferença (Rocha *et al.*, 2016).

Essa iniciativa demanda reflexão crítica e questionamento das estruturas sociais e escolares que tendem a perpetuar a exclusão e a marginalização de certos grupos sociais. A inclusão escolar não pode ser vista como uma responsabilidade exclusiva da escola, mas sim como uma tarefa coletiva que envolve a participação de toda a comunidade escolar e da sociedade como um todo. Além disso, é preciso reconhecer a diversidade como uma riqueza e uma oportunidade de aprendizado e não como um problema a ser resolvido. Dessa forma, a educação inclusiva pode contribuir para a construção de uma sociedade igualitária (Crochik; Dias; Razera, 2015).

De acordo Crochik, Dias e Razera (2015), a escola tem o papel de formar indivíduos para a autonomia, no entanto, pode acabar perpetuando a exclusão e a marginalização de determinados grupos sociais ao valorizar o individualismo e a meritocracia, não reconhecendo a diversidade como uma oportunidade de aprendizado. A inclusão de alunos com deficiência na educação regular é um desafio dadas as condições sociais atuais e das instituições escolares; todavia, o esforço para essa ação é relevante e necessário, uma vez que todos têm o direito à educação.

Essa luta representa o esforço em direção a uma sociedade que valoriza a convivência pacífica, abraçando todas as diversidades inerentes à condição humana, e onde a inclusão das pessoas com deficiência seja efetivamente praticada, resultando em um ambiente escolar mais bem-sucedido nesse propósito.

A trajetória da Educação Especial no Brasil ao longo dos anos é um testemunho desse progresso, transitando de um modelo inicial de segregação para práticas mais inclusivas. Inicialmente, a educação das pessoas com deficiência estava concentrada em institutos especializados, nos quais os alunos permaneciam separados do ensino regular. Esse modelo, que perdurou por muitos anos, refletia uma perspectiva assistencialista e médica da

deficiência (Bohrer, 2023; Miranda, 2004).

No entanto, a década de 1980 foi marcada pela implementação de políticas de integração escolar. Essas medidas visavam a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares, promovendo alguma convivência com seus pares sem deficiência, mas em classes separadas. Foi um avanço na direção da inclusão, mas ainda havia desafios a serem superados (Miranda, 2004).

A década de 1990 testemunhou um progresso substancial na Educação Especial brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa lei estabeleceu as bases legais para a inclusão escolar, reconhecendo o direito de todos os alunos à educação em escolas regulares independentemente de suas condições (Nogueira, 2022).

Desde então, o Brasil tem trabalhado na implementação de políticas e práticas inclusivas, embora ainda enfrente desafios relacionados à formação de professores, acessibilidade e garantia dos direitos dos alunos com deficiência. A educação das pessoas com deficiência, TEA, AHSD no Brasil percorreu um longo caminho, passando da segregação à inclusão escolar, mas ainda há muito a ser feito para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os estudantes (Miranda, 2004).

O movimento pela educação inclusiva ganhou força com a Declaração de Salamanca, em 1994, que reconheceu os direitos humanos, incluindo o direito à inclusão escolar. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceu que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na educação regular (Brasil, 1996; Bohrер, 2023; Declaração de Salamanca, 1994; Nogueira, 2022).

Em 2008, a PNEPEI foi promulgada, garantindo o direito à dupla matrícula e à acessibilidade na educação para pessoas com deficiência, TEA e AHSD. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Lei nº 13.146 de 2015, instituiu que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados os sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida" (Brasil, 2015, art. 27).

Portanto, acreditamos que a educação inclusiva é uma política educacional que visa atender às necessidades dos alunos, independentemente de suas especificidades. Seu princípio fundamental é permitir que todos desenvolvam aprendizagens significativas, alcancem seu potencial máximo e interajam uns com os outros (Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011).

A educação, em uma perspectiva inclusiva, teria como foco todas as crianças e não seria responsabilidade do estudante se adequar à vida escolar, mas sim da escola se adaptar e

acolher as diferenças (Crochík *et al.* 2009).

Ao abordar os fatores que dificultam a inclusão escolar, Mantoan (2015) enfatiza os percalços que os alunos público-alvo da PNEEPEI enfrentam ao tentar atender aos padrões de cientificidade estabelecidos pelo currículo escolar. Esses alunos, que podem apresentar diversas necessidades educacionais devido a deficiências físicas, cognitivas, entre outras, frequentemente encontram obstáculos ao tentar adaptar-se aos currículos, tempo e espaços estabelecidos, o que pode ser particularmente desafiador para esse grupo.

A falta de adaptações apropriadas no ambiente educacional, incluindo métodos de ensino tradicionais que não consideram as necessidades específicas dos alunos, pode resultar em uma disparidade entre suas capacidades e as expectativas acadêmicas. Isso ressalta a importância de abordagens inclusivas que garantam equidade de oportunidades no processo de aprendizagem. Portanto, Mantoan (2015) argumenta que repensar o desenho dos currículos escolares desempenha um papel significativo na promoção efetiva da inclusão escolar.

Ao desenvolver currículos mais flexíveis e adaptados às necessidades dos alunos com NEEs, é possível criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, que permita a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e desafios individuais. Além disso, a inclusão de temas relacionados à diversidade e à equidade no currículo pode contribuir para a promoção de uma cultura escolar inclusiva e respeitosa.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Mantoan, 2015, p. 12).

Essa afirmação é fundamental para refletirmos sobre a necessidade de repensar o ensino escolar, especialmente no que diz respeito à inclusão de novos conhecimentos e à valorização de diferentes formas de saber. O texto reconhece que a dificuldade em incluir frequentemente está relacionada à dificuldade dos alunos em corresponder aos saberes valorizados na escola. Por isso, destaca a importância de repensar como a escola constroi seu currículo e de que forma ela valoriza diversas maneiras de conhecimento.

A democratização do ensino, mencionada no texto, não pode se limitar apenas ao acesso à escola, mas deve incluir a possibilidade para o diálogo e a troca entre diferentes

formas de saber. A escola precisa se abrir a novos conhecimentos e a diferentes lugares epistemológicos de modo a valorizar as diversas culturas e saberes existentes na sociedade. Nesse sentido:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (Mantoan, 2015, p. 13).

A efetivação da educação inclusiva enseja, entre outros fatores, a busca pela superação dessa lógica organizacional, promovendo a participação de todos os alunos em um ambiente educacional diverso e inclusivo. Para tanto, é necessário que sejam adotadas políticas e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e as diferenças individuais, permitindo que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade e que atenda às suas necessidades e potencialidades.

Posto isso, a formação dos professores é um aspecto fundamental para a promoção da educação inclusiva e para atender às necessidades e potencialidades dos alunos com NEEs. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados nesse campo; um dos principais é a sensação de incompetência por parte dos professores do ensino regular em lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente quando se trata de alunos com deficiência (Mantoan, 2015).

Algumas das dificuldades vividas no trabalho com estudantes em processo de inclusão, muitas vezes, surgem devido à falta de formação adequada para lidar com a diversidade na sala de aula. Esse despreparo pode se manifestar especialmente no atendimento às necessidades específicas dos alunos, gerando insegurança e dificuldades na relação com esses estudantes. Além disso, a falta de recursos e suporte adequados pode contribuir para a desmotivação dos professores em lidar com a inclusão escolar.

Segundo Rodrigues (2008), se os professores não estiverem convencidos da importância e justiça de uma reforma educacional, podem deixar a reforma no corredor ao passar pela porta da sala ou até mesmo fechar a porta para implementar reformas não oficializadas. É fundamental que os professores sejam adequadamente formados e tenham acesso a recursos e suporte para que a inclusão escolar possa se tornar uma realidade e não apenas uma ideia vazia de conteúdo.

Os professores são treinados a dominar e ensinar um conjunto de matérias que refletem a complexidade da informação e do conhecimento característicos das sociedades contemporâneas (Peretz, 2001).

Existem três características que parecem ter maior influência no sucesso na docência: habilidades, propensões e conhecimento (chamados de "capacidades"); atividades, desempenho e comportamento (chamados de "ações"); e cognição, metacognição e emoções (chamados de "pensamentos"). É importante que essas capacidades, ações e pensamentos sejam aplicados em diferentes áreas, levando em consideração a multiplicidade de conhecimentos presentes na sociedade e reconhecida pela escola (Rodrigues; Rodrigues, 2011, p. 44).

As novas e desafiadoras demandas do ambiente escolar levantam a questão sobre quais conhecimentos os professores precisam adquirir e dominar para atender plenamente às necessidades dos alunos. Algumas das competências anteriormente restritas aos professores de Educação Especial agora também são esperadas dos professores das salas regulares. Isso aumentou ainda mais a já extensa lista de demandas que os professores do ensino regular precisam enfrentar.

É correto afirmar que os professores já possuem valores, atitudes e concepções sobre o magistério antes mesmo de começarem sua graduação. Embora esses valores possam evoluir ao longo de suas carreiras, é de extrema importância que haja um período de aprofundamento científico e teórico durante a formação do docente. Isso permite que os professores tomem decisões fundamentadas em um sólido conjunto de conhecimentos. Portanto, reforçamos que a capacitação de professores é essencial para que os educadores possam oferecer uma educação de qualidade e atender às necessidades em constante evolução dos alunos (Rodrigues; Rodrigues, 2011).

Chamamos a atenção para a relevância de converter o período de formação dos professores em um momento de mudança em direção a abordagens inclusivas. Para alcançar esse objetivo, Rodrigues e Rodrigues (2011) destacam quatro aspectos centrais que devem ser considerados. O primeiro é a atitude de investigação, que envolve a busca constante por novos conhecimentos para aprimorar a prática pedagógica. Em seguida, mencionam que a prática reflexiva se torna fundamental para que os professores possam analisar sobre sua própria prática, identificar pontos de melhoria e realizar ajustes necessários (Rodrigues; Rodrigues, 2011).

Destacam, ainda, a importância da relação entre teoria e prática, pois os professores precisam aplicar o conhecimento teórico no seu cotidiano. Por fim, apontam que o contato

com situações práticas permite que os professores experimentem diferentes abordagens, identifiquem desafios e aprendam com suas experiências. Esses quatro aspectos, segundo os autores, são fundamentais para que os professores possam se tornar mais eficazes na promoção da inclusão escolar e na melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos (Rodrigues; Rodrigues, 2011).

Nesse sentido, é importante investir em políticas de qualificação de professores que abordam a inclusão escolar como um tema transversal e que promovam a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Essas propostas devem contemplar aspectos teóricos e práticos, além de proporcionar experiências com a diversidade, a fim de que os professores possam desenvolver habilidades e competências necessárias para lidar com a inclusão de todos os alunos em sala de aula. A formação de professores para a inclusão escolar não é um processo simples e nem rápido; requer o engajamento de toda a comunidade escolar, universidade e sociedade organizada. Trata-se de um investimento fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva, que valorize a diferença e a diversidade e promova o acesso de todos os indivíduos à educação de qualidade. A formação de professores é, portanto, um pilar essencial na construção de uma escola inclusiva e acessível a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e desafios individuais. Nessa perspectiva, “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças” (Mantoan, 2015, p. 24). Assim:

Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos (Rodrigues; Rodrigues, 2011, p.58).

É importante destacar que a responsabilidade pela inclusão escolar não deve ser exclusivamente atribuída aos professores; ela também envolve o engajamento dos pais no processo educativo e o acesso a serviços de saúde para diagnóstico e intervenção precoce. Esses são fatores essenciais para assegurar a inclusão escolar.

Convém aqui enfatizar que a colaboração entre a família e a escola pode ser altamente benéfica para a inclusão do aluno. Conforme observado por Silva (2010), essa colaboração ajuda a compreender as necessidades e potencialidades da criança, o que desempenha um papel fundamental no planejamento das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Assim, é importante reconhecer que a relação entre a família e a escola desempenha um papel essencial no apoio ao desenvolvimento adequado da criança. O ambiente familiar

é o primeiro e mais influente na vida da criança, no qual ela passa a maior parte do tempo e o local onde é possível proporcionar estímulos enriquecedores que podem maximizar resultados positivos. Nessa mesma linha de pensamento, Mittler (2003) argumenta:

Inventar modos novos de trazer os professores e os pais para uma relação de trabalho melhor é válido para a própria causa e também beneficia todas as crianças, os pais e professores. Além disso, pode provocar um impacto sobre a aprendizagem das crianças e promover a inclusão social, assim como a inclusão escolar [...] (Mittler, 2003, p. 205)

No entanto, a participação dos pais e responsáveis pode ser dificultada por diversos fatores, como sua baixa escolaridade (Paro, 2017); a coincidência dos horários de trabalho dos responsáveis e o horário de funcionamento das unidades escolares, o que dificulta a comunicação entre família e escola (Paro, 2017); e a condição de extrema vulnerabilidade em que se encontram algumas famílias de alunos em situação de inclusão escolar (Cosme, 2016).

É essencial, portanto, que sejam construídos caminhos para superar essas barreiras. Uma das estratégias possíveis é a flexibilização do horário de atendimento nas unidades escolares, permitindo aos pais mais acessibilidade. É preciso ainda criar espaços de diálogo e aproximação entre escola e família, buscando entender as necessidades e dificuldades de cada uma, a fim de encontrar soluções conjuntas para garantir o melhor desenvolvimento dos estudantes.

Além das ações que podem ser tomadas pela escola e pelas próprias famílias, é fundamental que o poder público também tenha um papel ativo na construção de caminhos para superar as barreiras que dificultam a participação das famílias na vida escolar dos filhos. Isso pode ser feito por meio de políticas públicas que visem à diminuição da exclusão social e à promoção da equidade no acesso à educação. Programas de transferência de renda, como o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC), podem contribuir para a melhoria das condições socioeconômicas das famílias e, conseqüentemente, para a sua maior participação na vida escolar dos filhos.

Investimentos em transporte público também podem ser importantes, permitindo que as famílias se desloquem com menos dificuldade para levar os filhos à escola, aos serviços de terapia e outras demandas. Além disso, é essencial que as políticas educacionais contemplem a valorização da participação das famílias na educação, incentivando a realização de atividades em conjunto e promovendo a integração entre escola e comunidade.

É importante destacar que a inclusão não se trata apenas de permitir a entrada de alunos com deficiência na escola regular, mas sim de garantir que esses alunos tenham acesso

a uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades específicas. Isso implica um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, famílias, rede de atenção básica à saúde, terapeutas e poder público. A educação inclusiva é uma conquista relevante e necessária para a construção de uma sociedade justa e equitativa, na qual todos tenham acesso aos seus direitos e oportunidades.

Ao considerar a educação inclusiva nos Estados Unidos, Mendes (2006) afirma que a reestruturação das escolas aumentou a consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola. Agora, a escola responde melhor às necessidades de seus diferentes estudantes, fornecendo recursos variados que são centrados na própria escola.

A experiência dos Estados Unidos mostra que a implementação de políticas inclusivas na educação pode trazer mudanças significativas na forma como a escola se relaciona com a diversidade e nas práticas pedagógicas utilizadas. A reestruturação das escolas e a oferta de recursos variados são exemplos de estratégias que podem ser adotadas para garantir a inclusão escolar.

1.5. Algumas reflexões sobre o capacitismo e seu impacto na inclusão escolar

Um dos desafios mais significativos na busca pela inclusão de pessoas com deficiência está relacionado às barreiras atitudinais, que são sustentadas por vários mecanismos. O capacitismo, um conceito discutido por Andrade (2015), prevalece em nossa sociedade e se reflete no ambiente escolar. Sobre o que é o capacitismo, Andrade esclarece:

A lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente. Tudo isso porque culturalmente construiu-se um ideal de corpo funcional tido como normal para a raça humana, do qual, portanto, quem foge é tido, consciente ou inconscientemente, como menos humano (Andrade, 2015, p. 3).

O capacitismo se manifesta de várias maneiras e se traduz em violência, que pode incluir hostilização, insultos ou subestimação das capacidades das pessoas com deficiência, negando-lhes oportunidades de desenvolver suas potencialidades. Muitas vezes, esse preconceito surge até mesmo dentro das famílias, quando, na tentativa de proteger os indivíduos, os pais deixam de promover sua autonomia.

No contexto escolar, o capacitismo também se faz presente, refletindo-se na oferta de atividades e conteúdos infantilizados para alunos com deficiência e na prestação de ajuda não solicitada em nome de uma suposta proteção. Essas atitudes frequentemente derivam do

inconsciente coletivo enraizado em um passado de segregação, no qual as pessoas com deficiência eram mantidas à margem da sociedade e dos espaços educacionais. Isso era, em parte, sustentado pela crença equivocada de que essas pessoas eram inferiores em termos de potencialidades.

A reflexão sobre o capacitismo é de extrema importância e urgência, especialmente em uma sociedade em que esse preconceito é amplamente aceito. Um exemplo disso foi a política adotada pelo governo brasileiro anterior, que promoveu retrocessos significativos, incluindo a emissão do Decreto 10.502/2020.

Esse decreto representou uma mudança significativa na abordagem da inclusão educacional, enfatizando a criação de instituições especializadas para atender pessoas com deficiência e dando prioridade à escolha da família em relação ao tipo de serviço educacional. Isso levanta questionamentos sobre o papel do Estado na garantia dos direitos fundamentais, uma vez que a Educação Inclusiva não pode ser tratada como uma simples escolha individual, mas sim como um direito humano inalienável e intransferível. É fundamental compreender que o direito à Educação Inclusiva vai além do indivíduo e representa um projeto social construído com base em princípios democráticos e de justiça social, especialmente desde a década de 1990. No entanto, o Decreto 10.502/2020 redefine as práticas de apoio de acordo com princípios capacitistas, o que contradiz os fundamentos da Educação Inclusiva e das práticas de apoio que devem ser adaptadas às necessidades dos estudantes com deficiência em ambientes escolares.

Embora a suspensão do Decreto 10.502 pelo Supremo Tribunal Federal seja um passo importante, sua mera existência continua representando um retrocesso na efetivação de práticas Inclusivas e nas conquistas históricas das pessoas com deficiência (Santos, 2021).

Assim, defendemos a relevância de manter o debate e resistir às políticas que possam comprometer os direitos fundamentais, especialmente no contexto da Educação Inclusiva, que busca promover a inclusão de todos, independentemente de suas habilidades e limitações (Fröhlich, 2022).

1.6. Inclusão e contraposição à violência

A filósofa norte-americana Judith Butler, em sua obra "A força da não violência", (Butler, 2021) aborda a urgência da construção de uma sociedade não violenta e inclusiva. Nessa perspectiva, a inclusão escolar de pessoas com deficiência se torna uma pauta central, uma vez que a exclusão e a discriminação são formas de violência e opressão que devem ser

combatidas. Embora Butler não tenha escrito especificamente sobre a exclusão pela deficiência, o princípio que ela defende está em acordo com nossa defesa pela inclusão escolar.

Butler (2021) defende que a não violência não deve ser vista apenas como a ausência de violência física, mas como uma prática ativa de transformação social, que busca desconstruir as hierarquias e os sistemas de poder que sustentam a exclusão e a discriminação. Nesse sentido, a inclusão escolar de alunos NEEs é uma forma de exercer a não violência, pois implica reconhecer a igualdade de direitos e valorizar a diversidade humana.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência, no entanto, requer uma mudança profunda na cultura escolar e na sociedade como um todo. É preciso superar a visão de que a deficiência é uma limitação e reconhecer que cada pessoa tem habilidades e potencialidades únicas. Além disso, é necessário que as escolas estejam preparadas para receber esse público, oferecendo acessibilidade física e pedagógica, além de formação para os profissionais da educação sobre as necessidades educativas específicas desses alunos.

A inclusão escolar, portanto, não é apenas uma questão de garantir acesso à educação, mas de transformar a cultura escolar e a sociedade em direção a uma perspectiva inclusiva e não violenta. Essa mudança implica reconhecer que a diversidade é uma riqueza e que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade que respeite suas singularidades.

Em sua obra "Vida precária: os poderes do luto e da violência" Butler (2011) destaca a importância de desafiar as hierarquias que sustentam as desigualdades sociais e imaginar um mundo justo e igualitário. A luta pela igualdade social e pelos direitos humanos se manifesta como oposição à violência estrutural subjacente a essas injustiças. Isso ressalta a importância de práticas ativas de transformação social que buscam desconstruir hierarquias e sistemas de poder que sustentam a exclusão e a discriminação. Nas palavras da autora:

Quando desafiamos as hierarquias que sustentam as desigualdades e o sofrimento social, quando imaginamos um mundo que ainda não existe, estamos nos engajando em um processo de transformação social e política que é fundamental para a própria noção de democracia. [...] A luta pela igualdade social e pelos direitos humanos é, em si mesma, uma forma de resistência contra a violência estrutural que sustenta as desigualdades sociais (Butler, 2011, p. 25).

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é um desafio importante, pois envolve a superação de barreiras culturais e sociais que separam e excluem pessoas com deficiência. A inclusão escolar implica a necessidade de se reconhecer a diferença humana, incluindo a

diferença funcional, e de se promover a igualdade de direitos para todos.

A inclusão aproxima os desiguais e se constitui em suas próprias diferenças que se diferenciam em sua multiplicidade. A inclusão não incita à divisão de turmas por classes organizadas a partir da psicometria, nem segrega em um espaço à parte da instituição de ensino outros categorizados pelo biopoder, muito menos admite a exclusão em locais feitos somente para excluídos. A inclusão é um movimento contrário a todas as formas de apartheid (ORRÚ, 2017, p. 63).

Enfatizamos que a inclusão não se limita apenas a uma questão de acesso ou presença de pessoas com diferenças, mas vai além, promovendo a verdadeira convivência e valorização da diversidade. Ao mencionar que a inclusão não incita a divisão de turmas com base em critérios psicométricos, não promove a segregação e repudia todas as formas de apartheid, ele destaca que esse movimento busca quebrar barreiras físicas e sociais que historicamente separaram e excluíram grupos marginalizados. Além disso, ao mencionar o "biopoder", Orrú remete à ideia de que a inclusão também questiona as estruturas de poder que categorizam e excluem com base em características pessoais.

Neste contexto, salientamos que a inclusão escolar de pessoas com deficiência vai muito além de uma mera questão de acesso à educação. Ela representa um compromisso com a construção de uma sociedade não violenta e inclusiva, alinhada com os ideais defendidos por Judith Butler em sua obra "A força da não violência" (2021).

A educação inclusiva desafia as estruturas de poder que sustentam a exclusão e a discriminação, promovendo uma prática ativa de transformação social. Ao reconhecer a diversidade humana e valorizar a igualdade de direitos para todos, a inclusão escolar se torna um importante veículo para a promoção da justiça social e dos direitos humanos.

No entanto, é fundamental destacar que a implementação efetiva da inclusão escolar requer uma mudança profunda na cultura escolar e na sociedade como um todo. Superar estereótipos e preconceitos em relação à deficiência, reconhecer as habilidades únicas de cada indivíduo e oferecer o suporte necessário são passos essenciais nessa jornada.

Além disso, as escolas devem estar preparadas para receber alunos com deficiência, proporcionando acessibilidade física e pedagógica e investindo na formação de seus profissionais. Somente assim a inclusão poderá se concretizar como um verdadeiro movimento de transformação social, em que a diversidade seja valorizada como uma riqueza e a igualdade de direitos seja plenamente respeitada. Somos convidados a desafiar hierarquias, a desconstruir sistemas de poder e a imaginar um mundo em que todas as pessoas tenham a oportunidade de contribuir plenamente, independentemente de suas diferenças.

2. MÉTODO

2.1. Natureza da pesquisa

Esta pesquisa possui um método de natureza qualitativa, já que trabalhamos “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (Minayo, 2002, p. 22) de um determinado grupo de docentes. Esse caminho é construído por meio de revisão bibliográfica, entrevista e análise de dados.

A revisão bibliográfica desempenha um papel indispensável nesse processo, proporcionando um diálogo com autores consagrados por meio da análise dos conhecimentos previamente construídos em documentos legais, publicações em livros, teses, dissertações e artigos (Oliveira, 1998).

Dedicamo-nos ao estudo da política que institui o evento em questão, utilizando as informações produzidas e divulgadas nas publicações da biblioteca digital de teses e dissertações, revistas e livros. Essas fontes não apenas elucidaram o tema, mas também orientaram as entrevistas e a análise das narrativas, representando um alicerce robusto para a condução da pesquisa.

Além dessas considerações é importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica, conforme Minayo:

[...] coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como local privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre o pesquisador e os atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social (Minayo, 2001, p. 53)

Essa pesquisa foi submetida à apreciação da comissão de ética em pesquisa, sendo aprovada e registrada sob CAAE: 65172322.1.0000.0126. Obtivemos também a autorização da Secretaria Municipal de Educação, a anuência dos diretores das unidades escolares e a assinatura do TCLE pelos participantes.

2.2. Local de pesquisa e participantes

As unidades escolares foram selecionadas de maneira aleatória, sendo duas delas localizadas na região central e as outras duas situadas na periferia do município de Rondonópolis. As entrevistas foram conduzidas com professores que atuam na Educação Básica da Rede Municipal de Rondonópolis.

Para a coleta de dados foram empregados dois roteiros distintos: um destinado às professoras das salas regulares e outro direcionado às docentes responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses roteiros foram elaborados com base na análise de diversas fontes bibliográficas, incluindo os trabalhos de Araruna (2018), Amorim (2020), Effgen (2017), Bedaque (2012), Nascimento (2013), Rodrigues (2015), Oliveira (2016), Miranda (2015), Machado (2019), Teixeira (2019) e Casal e Fragoso (2019).

As narrativas apresentadas pelos entrevistados nos permitiram obter informações e percepções relacionadas às experiências de colaboração com os docentes da Educação Especial. As entrevistas foram realizadas em quatro instituições pertencentes à Rede Municipal de Educação que se desdobram da seguinte forma:

a) Duas instituições voltadas para a educação infantil, identificadas como unidade Infantil 1 e infantil 2, respectivamente. b) Duas instituições voltadas para o ensino fundamental anos iniciais, identificadas como unidade Fundamental 1 e fundamental 2, respectivamente. A fim de facilitar a compreensão, identificamos as unidades com cores na tabela de caracterização, como explicaremos na sequência. A unidade Infantil 1, identificada na tabela pela cor azul, está em funcionamento há oito anos e, de acordo com o censo escolar de 2022, registrou um total de 441 crianças matriculadas, das quais 9 têm NEE. É importante notar que a unidade dispõe de uma SRM para atender às necessidades desses alunos com deficiência. Por outro lado, a unidade Infantil 2, identificada com vermelho, foi inaugurada no ano de 2016 e, conforme registro no censo de 2022, contabilizou 374 crianças matriculadas, dentre as quais 7 crianças tinham a condição de deficiência reconhecida. Importante mencionar que a unidade Infantil 2 não dispõe de uma SRM interna, encaminhando, assim, os estudantes com deficiência para outra unidade escolar que ofereça tais recursos (Portal Qedu, 2023).

Adicionalmente, foram entrevistadas duas instituições de ensino fundamental, segmento dos anos iniciais, e ambas possuem Salas de Recursos Multifuncional. A unidade Fundamental 1, identificada com a cor rosa, oferece o ensino fundamental desde sua inauguração em 2015. No ano de 2022, esta unidade atendeu a um contingente de mais de 600 alunos, sendo que 24 destes apresentavam alguma forma de deficiência. Notavelmente,

a unidade Fundamental 1 possui uma sala de recursos em suas instalações, visando o atendimento desses alunos com deficiência. Enquanto isso, a unidade Fundamental 2, assim denominada e identificada neste texto pela cor verde, também proporciona o ensino fundamental nos anos iniciais. Com uma trajetória de duas décadas, esta unidade acolhe um pouco mais de 500 estudantes, dentre os quais 16 eram alunos matriculados em SRM no ano de 2022 (Portal Qedu, 2023).

Unidade	Infantil1	Infantil2	Fundamental1	Fundamental2
Tempo de inauguração	08anos	07anos	8 anos	20 anos
Público atendido	441 alunos	374 alunos	600 alunos	500 alunos
NEE	9	7	24	16
Sala de Recursos Multifuncional	SRM		SRM	SEM

Quadro de caracterização das unidades escolares pesquisadas.

Para essa pesquisa, entrevistamos uma professora da educação infantil, duas professoras atuantes no AEE e seis professores dos anos iniciais. Para garantir o anonimato, pensamos em relacioná-los, atribuindo um nome fictício, como a tabela a seguir demonstra.

Participantes	Maria	Amanda	Valentina	Clara	Aurora	Serena	Vitória	Alice	Dulce
Situação funcional	contrato	contrato	efetiva	efetiva	contrato	efetiva	efetiva	efetiva	contrato
Tempo serviço	5 anos	13 anos	26 anos	10 anos	11 anos	24 anos	05 anos	09 anos	01 ano
Tempo na unidade	2 anos	1 ano	5 anos	8 anos	6 anos	9 anos	3 anos	8 anos	3 anos
Atuando em:	AEE	SR	SR	AEE	SR	SR	SR	SR	SR

Tabela de caracterização das participantes

Todas as participantes dessa pesquisa são do gênero feminino, embora o convite tenha sido aberto a todos os gêneros. As docentes entrevistadas nesta pesquisa representam uma

diversidade de experiências e trajetórias na área educacional, o que permitiu uma riqueza interessante de vivências e relatos.

Como instrumento de coleta de dados, a entrevista desempenhou um papel fundamental para capturar os relatos e percepções desses profissionais. De acordo com Minayo:

Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (Minayo, 2002, p.28).

Tendo clareza quanto ao objetivo, primamos pela postura ética, fazendo o mínimo de intervenções e assegurando o anonimato como condições necessárias para que a entrevista cumprisse com o propósito de levantar dados importantes para uma melhor compreensão da realidade escolar.

Entendendo que os relatos de experiências podem ser diversos, propomos uma entrevista semiestruturada com professores que atuam no ensino regular. Dada a maleabilidade característica dessa modalidade de entrevista, a consideramos a mais adequada para esta pesquisa.

Esse momento foi proposto em um sentido dialógico, considerando que o sujeito, além do meio em que vive e do ambiente no qual habita, possui horizontes próprios que não devem ser desconsiderados enquanto constitutivos de suas relações, percepções e interpretações que são trazidas em sua fala (Bakhtin, 2017).

No planejamento das entrevistas semiestruturadas para esta pesquisa, foram desenvolvidas questões norteadoras com o intuito de compreender a dinâmica do AEE nas unidades escolares. Inicialmente, buscou-se investigar a presença da SRM na unidade escolar dos participantes, visando obter informações sobre a existência desse ambiente específico. Em seguida, questionou-se sobre o nível de conhecimento dos participantes acerca das atividades desenvolvidas na sala de recursos, explorando a sua familiaridade com as práticas ali realizadas.

Dando continuidade, indagou se os participantes já haviam desempenhado o papel de professor de AEE ou se já tiveram experiências com alunos que frequentaram a sala de recursos. Essas indagações visam identificar a familiaridade dos entrevistados com o contexto do AEE e sua possível relação com alunos que fazem uso desse serviço. No contexto atual das unidades escolares, procurou-se saber se os entrevistados possuem estudantes com

NEE e se estes recebem atendimento na sala de recursos. Essas perguntas foram elaboradas com o objetivo de compreender a demanda atual por serviços de AEE na escola e a sua utilização efetiva por parte dos alunos.

Para avaliar a percepção dos entrevistados sobre a relevância do AEE para o desenvolvimento dos alunos, questionou-se como eles percebem a influência desse atendimento no processo de inclusão escolar. Dessa forma, buscou-se explorar o entendimento dos participantes sobre o impacto do AEE no contexto educacional.

Além disso, procurou-se investigar a existência e eficácia do trabalho colaborativo entre os professores de AEE e os docentes regulares. Por meio de questionamentos sobre a parceria e interação entre esses profissionais, buscou-se entender se é como a colaboração acontece, assim como os fatores que podem facilitar ou dificultar essa cooperação.

Diante da possibilidade de ausência de colaboração entre os professores do AEE e os docentes regulares, explorou-se se os entrevistados desejariam essa interação e colaboração com o professor do AEE. Tais questionamentos visam captar o interesse dos participantes em estabelecer essa parceria, caso ainda não exista, bem como a sua visão sobre os possíveis benefícios desse trabalho conjunto.

Em síntese, as perguntas que orientaram as entrevistas foram elaboradas de modo a abordar aspectos como a presença da Sala de Recursos, a familiaridade com o AEE, a relação dos participantes com alunos atendidos, a percepção sobre a relevância do AEE, a existência de colaboração entre os profissionais e a possibilidade de desejar essa colaboração. Com base nessas questões, busca-se compreender a dinâmica e a percepção dos entrevistados em relação ao trabalho colaborativo entre os professores do AEE e os docentes regulares, bem como as condições que podem influenciar essa parceria e sua visão sobre a inclusão escolar.

Além disso, para aprofundar essa compreensão das experiências dos professores, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas individuais com dois professores do AEE e seis professores do ensino regular. Em média, as entrevistas duraram 20 minutos e foram gravadas em áudio. Elas foram transcritas com o objetivo de manter a fidelidade à linguagem original, de modo a refletir com mais precisão o que é dito. Assim, criou-se um conjunto de entrevistas para análise.

A escuta das narrativas dos professores tornou-se importante para os pesquisadores, pois oferece um caminho para compreender os fenômenos na escola, revelando informações sobre o contexto social, cultural e político que influencia as ações (Mariani; Clandinin; Connelly, 2011, p. 27).

Os autores enfatizam a narrativa como uma posição estratégica, uma base para

entender a experiência e como ela pode ser estudada em pesquisas. Eles argumentam que as experiências são histórias vividas pelas pessoas, e ao contá-las, as pessoas se reafirmam, modificam-se e criam histórias. Essas histórias não apenas educam a si mesmas, mas também aos outros.

Ao compartilhar narrativas, os indivíduos refletem sobre suas ações e motivações, possibilitando a consideração de novas abordagens para situações semelhantes e, assim, adquirindo uma maior flexibilidade cognitiva. Em pesquisas qualitativas, as entrevistas desempenham um papel importante, permitindo que os professores ponderem sobre suas motivações, objetivos, sucessos, fracassos e possíveis caminhos futuros.

As experiências e conhecimentos dos docentes são moldados pela interação com diversos atores sociais, resultando em perspectivas individuais ricas e diversas. A narrativa da experiência é vista como uma maneira pela qual os professores integram sua teoria e prática de ensino, possibilitando a reflexão sobre sua identidade e a preparação para futuras ações (Rabelo, 2011, p. 184).

Recontar experiências é uma estratégia eficaz para refletir, construir e reconstruir práticas pedagógicas. Isso permite que os professores analisem suas experiências de várias perspectivas, obtendo novas compreensões e melhorando suas estratégias pedagógicas.

Além disso, o compartilhamento e a discussão de experiências com colegas podem promover a colaboração e o apoio mútuo entre os professores. Portanto, contar e recontar experiências é uma estratégia valiosa para reformular metodologias de maneira contínua e reflexiva.

As narrativas desempenham um papel relevante na compreensão de fenômenos, pois refletem múltiplas representações de valores, compreensões e experiências dos sujeitos. O contato com narrativas, mesmo por meio da leitura, pode aproximar leitores e narradores, promovendo reflexão e formação de novas posturas diante de situações desafiadoras, sejam elas novas ou já vividas. As narrativas têm um aspecto formativo importante ao abrir novos horizontes (Santos; Garms, 2014).

O ser humano vive experiências que são fontes fundamentais de conhecimento e informação. Tais experiências moldam nossas percepções, crenças e, conseqüentemente, nossas narrativas. A experiência é a base essencial de nossas decisões, e nossas narrativas são uma das maneiras de compartilhá-las com outras pessoas. Dessa maneira, o diálogo fruto de um trabalho colaborativo pode resultar na descoberta de soluções inovadoras para problemas comuns.

A coleta e análise desses relatos pode levar a identificação de padrões e tendências.

No entanto, é importante lembrar que por trás dos dados e das histórias registradas para a pesquisa existem pessoas com sentimentos, experiências, anseios e percepções únicas. Nesse sentido, é fundamental que o pesquisador tenha sensibilidade e esteja disposto a acolher e respeitar as diferenças entre as pessoas e suas realidades (Rabelo, 2008).

Chamamos a atenção ainda para o cuidado necessário ao abordar os participantes da pesquisa, o que deve ser feito de forma cuidadosa e ética, distanciando-se de julgamentos ou hostilidades. É preciso atenção a possíveis constrangimentos e vulnerabilidades, a fim de garantir que a experiência seja agradável e segura para todos os participantes.

2.3. Procedimento para análise dos dados

Para a análise dos dados coletados, adotou-se a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016). A técnica de pesquisa conhecida como Análise de Conteúdo, conforme delineada por Bardin (2016), seguiu um processo dividido em três fases distintas e interligadas.

Inicialmente, realizou-se a etapa de pré-análise, que consistiu em uma preparação cuidadosa na qual os dados coletados foram organizados e contextualizados. Nessa primeira fase realizamos uma leitura flutuante com o objetivo de compreender quais dados foram obtidos e como orientaram a busca por compreensão do trabalho colaborativo entre o AEE e o ensino regular (Bardin, 2016, p. 63).

Na segunda fase, desenvolvemos a categorização e codificação das informações coletadas durante as entrevistas. Nesse estágio, ocorreu uma imersão mais profunda nas narrativas dos participantes. Isso implicou uma leitura minuciosa das entrevistas, permitindo a identificação de padrões, temas e elementos recorrentes. As informações obtidas foram agrupadas com base na convergência das ideias, criando categorias bem definidas. Vale ressaltar que essa abordagem buscou tanto a classificação quantitativa quanto a preparação para análise qualitativa subsequente.

Na terceira fase, prosseguiu-se com o tratamento dos resultados e inferências, que resultaram na transformação dos dados em insights significativos. As categorias estabelecidas durante a fase anterior serviram como base para explorar profundamente as narrativas. Essas categorias possibilitaram interpretações além da simples descrição dos dados, permitindo uma compreensão mais profunda das experiências e percepções dos participantes em relação ao trabalho colaborativo.

Ao seguir essas três fases, a abordagem de Análise de Conteúdo de Bardin (2016)

forneceu um roteiro metodológico sólido para investigar as narrativas de experiências e percepções no contexto do trabalho colaborativo entre docentes. As categorias resultantes da fase de exploração do material facilitaram a organização e a apresentação dos dados de maneira coerente e representativa. Além disso, as interpretações nas etapas finais abriram caminho para a compreensão mais profunda dos aspectos qualitativos e contextuais das narrativas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram organizados com base nos pontos em comum, em grande parte orientados pelas perguntas norteadoras. Nosso foco estava na importância do trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular. Ao analisar essas narrativas, nosso objetivo era compreender as perspectivas dos docentes em relação à colaboração entre essas duas esferas pedagógicas e suas percepções sobre como essa colaboração pode ter um impacto positivo na inclusão escolar.

Nossas análises estavam concentradas em destacar os elementos que sustentam essa colaboração, incluindo as experiências compartilhadas pelos participantes e os fatores que promovem a interação contínua entre os professores do AEE e do ensino regular. Ao explorar esses aspectos, buscamos esclarecer não apenas a relevância do trabalho colaborativo para alcançar uma educação inclusiva, mas também como esse engajamento conjunto pode ser promovido.

3.1. A importância do trabalho colaborativo entre AEE e ensino regular

Os participantes da pesquisa ressaltaram reconhecer a importância do trabalho colaborativo entre os docentes, considerando-o um pilar indispensável e altamente relevante para promover efetivamente a inclusão escolar. Ao compartilhar suas experiências e perspectivas, enfatizaram que a colaboração entre os professores, tanto no ensino regular quanto no AEE, é essencial para criar um ambiente educacional acolhedor e inclusivo no qual todos os alunos possam participar ativamente e alcançar seu potencial.

A colaboração entre os professores do ensino regular e do AEE foi destacada como necessária para garantir a participação plena do aluno com NEE na turma. “O serviço do AEE desempenha um papel fundamental nesse processo” (Valentina). Além disso, a união entre docentes do AEE e professores da educação regular foi reconhecida como essencial para promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para efetivar a inclusão.

Outras participantes enfatizaram a relevância da parceria entre os professores no contexto da inclusão escolar: “Essa parceria é relevante, porque juntas podemos possibilitar ao aluno condições de participar junto com toda a turma” (Alice). Outra participante ressaltou a importância do trabalho colaborativo entre os professores como um meio de promover a

inclusão efetiva e proporcionar ao aluno com NEE as condições necessárias para uma participação significativa na sala de aula regular. Ela afirmou:

Em muitos momentos esse trabalho colaborativo aconteceu e foi fundamental para que o aluno fosse incluído no processo de ensino aprendizagem. Mesmo em momentos em que o professor não estava presente na escola consegui ter seu apoio e manter comunicação (Serena).

Observa-se, portanto, que as participantes apontaram o trabalho colaborativo como fundamental para proporcionar ao aluno com NEE as condições necessárias para participar plenamente junto aos seus colegas da turma regular.

Ao mencionarem a importância da parceria, as falas indicam que somente por meio do trabalho colaborativo entre os professores é possível garantir que os estudantes com NEE tenham acesso a recursos e estratégias adequados, os quais lhes permitam acompanhar o ritmo da turma e se engajar nas atividades de forma significativa.

Isso reforça a ideia de que a inclusão não deve se limitar à presença física do aluno na sala de aula, mas proporcionar-lhe oportunidades reais de participação e aprendizagem em igualdade de condições. A parceria entre os professores do ensino regular e do AEE desempenha um papel fundamental nesse processo, pois permite a criação de estratégias personalizadas e a adaptação do ambiente de ensino para atender às necessidades individuais do aluno.

A participante Serena, ao mencionar que o trabalho colaborativo aconteceu em momentos em que o professor não estava presente na escola, evidencia a importância da comunicação e do apoio contínuo entre os professores. Isso mostra que, mesmo em situações em que um dos professores não estava fisicamente presente, eles conseguiram trocar informações relevantes e garantir que o aluno recebesse o suporte necessário. Assim, ressalta-se que o trabalho colaborativo vai além da assistência na sala de aula: ele envolve a disponibilidade para apoiar um ao outro, compartilhar recursos, estratégias e informações, mesmo quando as circunstâncias não permitem a presença conjunta dos professores.

A participante que identificamos como Aurora relatou: “O Trabalho colaborativo que consegui estabelecer em alguns momentos da minha carreira foi importante para que eu pudesse incluir os alunos com deficiência”. Para ela, houve impacto positivo do trabalho colaborativo na inclusão dos alunos com deficiência.

A relevância dessa declaração para esta pesquisa está em destacar que o trabalho colaborativo é uma estratégia eficaz para promover a inclusão dos alunos com deficiência. Ao trabalhar em conjunto, os professores podem compartilhar conhecimentos, experiências

e recursos, identificar as necessidades educacionais dos alunos e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas para atendê-las.

Além disso, a declaração sugere que o trabalho colaborativo não é algo constante na carreira da participante, mas ocorre em determinados momentos. Isso ressalta a importância de promover e incentivar o trabalho colaborativo de forma contínua, buscando oportunidades para estabelecer parcerias, trocar experiências e fortalecer a prática pedagógica inclusiva.

A declaração também destaca a atuação da participante como agente de inclusão ao mencionar que o trabalho colaborativo permitiu que ela pudesse incluir os alunos com deficiência. Essa constatação reforça a importância do comprometimento dos professores em promover a inclusão, reconhecendo que cada um tem um papel ativo nesse processo. As participantes também salientaram que o apoio do AEE é necessário para a inclusão escolar. Nas narrativas trazidas, ficou evidente que a falta desse apoio pode resultar em exclusão do aluno do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, perda da oportunidade de desenvolver seu potencial.

Muitas vezes, a inclusão acaba se perdendo justamente porque são muitas crianças com muitas especificidades. O professor precisa de apoio pra efetivar essa inclusão. Do contrário, o aluno só estará na escola, mas excluído do processo de ensino aprendizagem (Amanda).

A comunicação entre os professores e a interação na busca pelo desenvolvimento do aluno também foram apontadas como importantes. Mesmo em momentos em que o professor não está presente na escola, é necessário manter essa conexão para garantir a efetividade da inclusão.

O reconhecimento da relevância da união entre profissionais do AEE e do ensino regular foi percebido como fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Essa afirmação foi trazida quando uma participante relatou: “Precisa dessa união entre a educação especial e a educação regular, desse caminhar juntos” (Aurora). Ao utilizar o termo “educação especial”, a participante se refere ao serviço do AEE posto no ensino regular.

Ela demonstrou entender que quando os professores trabalham em conjunto eles têm a oportunidade de aprimorar a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos e, assim, aperfeiçoar a abordagem educacional. Dessa maneira, têm-se um reconhecimento mais efetivo das necessidades individuais de cada aluno, permitindo o desenvolvimento de estratégias de adequação para atender a essas demandas específicas.

Os professores especialistas em AEE possuem conhecimentos específicos acerca das

necessidades educacionais dos alunos, enquanto os professores regulares detêm conhecimentos amplos sobre o currículo escolar e as metodologias de ensino aplicáveis a todos os estudantes. Ao unir essas duas áreas, é possível criar uma abordagem pedagógica integrada e inclusiva que beneficia a todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. Essa colaboração entre professores especialistas em AEE e professores regulares é essencial para promover a inclusão escolar e garantir que cada aluno receba o suporte adequado para seu desenvolvimento educacional.

Ao expressar confiança e crença no trabalho colaborativo, a participante Maria enfatizou a importância de estabelecer parcerias e trabalhar em conjunto para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos: “Eu acredito e confio no trabalho colaborativo com os professores do AEE. E, sem dúvida, esse trabalho melhora a qualidade do ensino.” Essa postura demonstra sua confiança no trabalho colaborativo, considerando-o como meio eficaz para oferecer um ensino de qualidade.

Quanto ao apoio do AEE, a participante Serena ressaltou a importância de reconhecer que a colaboração entre os professores do AEE e os professores do ensino regular é fundamental para promover a igualdade de oportunidades na educação: “É necessário esse apoio da educação especial pra que aconteça a inclusão”. A docente participante utilizou o termo “educação especial” se referindo ao AEE. Sua fala evidencia que a inclusão escolar não pode ser alcançada de forma isolada, mas sim por meio de um esforço conjunto em que cada profissional contribui com seus conhecimentos e experiências para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Além disso, a declaração a seguir reforça a relevância do trabalho colaborativo ao enfatizar que ele ajuda a participante Valentina a saber o que fazer: “Fundamental pra mim... me ajuda demais sobre o que fazer” (Alice). Esse relato testemunha que a colaboração entre os professores do AEE e do ensino regular não apenas melhora a qualidade do ensino, como também auxilia os docentes na tomada de decisões pedagógicas, na criação de estratégias de ensino inclusivas e na promoção do desenvolvimento dos alunos com NEEs. A troca de conhecimentos e a cooperação mútua proporcionam suporte e orientação necessários para que os professores possam enfrentar os desafios e encontrar soluções efetivas.

Essas falas destacam, portanto, a grande importância do trabalho colaborativo entre os professores do AEE e os professores do ensino regular para promover a inclusão e melhorar a qualidade do ensino. Ao reconhecer essa relevância, as participantes demonstraram valorizar o compartilhamento de conhecimentos, recursos e experiências, bem como confiança no poder transformador que o trabalho colaborativo possui na promoção de

uma educação inclusiva.

Considero relevante que exista uma conexão entre o professor do ensino regular e o professor do AEE... não dá para cada um fazer o seu papel sem uma interação para atuarem em conjunto na busca pelo desenvolvimento do aluno (Amanda).

A declaração da participante Amanda ressalta a importância de uma conexão sólida entre o professor do ensino regular e o professor do AEE para garantir uma atuação conjunta na busca pelo desenvolvimento do aluno. Ao enfatizar que não é possível que cada um faça apenas o seu papel de forma isolada, a participante reconhece a necessidade de uma interação colaborativa entre os dois profissionais.

Essa fala destaca que a inclusão escolar e o atendimento adequado às necessidades educacionais específicas requerem uma abordagem conjunta em que os professores do ensino regular e do AEE trabalhem em sintonia para oferecer suporte e promover o desenvolvimento integral do aluno.

Ao considerarem relevante a conexão entre os professores e valorizem o trabalho colaborativo, os participantes da pesquisa reforçam a importância de estabelecer uma interação sistemática com o professor do AEE. Essa colaboração não apenas fortalece a capacidade dos professores de enfrentar desafios e superar dificuldades, mas também contribui para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Ao trabalharem em conjunto, os professores podem compartilhar conhecimentos, experiências e recursos, o que produz um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e propício ao desenvolvimento pleno de todos os alunos. Essa interação estabelecida e sistemática fortalece a prática pedagógica, permitindo a adoção de estratégias adequadas para atender às necessidades educacionais dos alunos além de proporcionar um suporte efetivo para a inclusão escolar.

Assim, o trabalho colaborativo entre os professores, especialmente entre aqueles do ensino regular e do AEE, é um elemento fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade em que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu máximo potencial.

3.2. Relatos de trabalhos colaborativos estabelecidos

Os participantes da pesquisa que relataram vivenciar uma interação estabelecida e sistemática com o professor do AEE ressaltaram a importância do trabalho colaborativo

docente, principalmente entre os professores do ensino regular e do AEE. Eles enfatizaram que essa interação é fundamental para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos, uma vez que lidar com a diversidade presente na sala de aula representa um desafio.

Através da interação entre os professores, é possível compartilhar experiências e conhecimentos, além de desenvolver metodologias de ensino adequadas e eficazes para os alunos. Dessa forma, o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e do AEE se mostra essencial para promover uma educação inclusiva e garantir o pleno desenvolvimento de todos os estudantes. Segundo Maria:

Eu e as professoras do AEE temos um relacionamento profissional muito próximo; recebo orientações de como proceder, confecção de recursos metodológicos para desenvolver habilidades cognitivas, afetivas com nossas crianças.

A narrativa do participante destaca a existência de um contato próximo entre ele e as professoras do AEE. Esse relacionamento é descrito como um canal de apoio e orientação por meio do qual o participante recebe direcionamentos sobre como proceder em relação aos alunos em suas singularidades. Além disso, é mencionada a confecção de recursos metodológicos que auxiliam no desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetivas das crianças.

Alguns participantes também destacaram a importância da comunicação constante entre os professores. Muitos afirmaram que interagem diariamente ou semanalmente com o professor do AEE, como declarado nesta fala: “Nos comunicamos quase que diário, mas semanalmente nos dias em que estou na HTP¹” (Maria), o que evidencia a existência de interação entre esses docentes, como também evidenciado na narrativa: “No meu caso, a interação com o AEE foi sistemática, pois atender à diversidade presente na sala de aula é desafiador” (Serena).

Além disso, a interação entre os professores do ensino regular e do AEE foi vista como fundamental para a confecção de recursos metodológicos e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas dos alunos. O trabalho colaborativo pode ajudar a identificar soluções criativas e efetivas para atender às necessidades dos alunos, o que melhora significativamente a qualidade do ensino.

Essas afirmações dos participantes evidenciam que o trabalho colaborativo docente é percebido como essencial para atender às necessidades educacionais particulares dos alunos e melhorar a qualidade do ensino. A interação constante entre os professores do ensino

¹ Referindo-se à HTPC, ou seja, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

regular e do AEE é fundamental para compartilhar experiências, desenvolver metodologias de ensino adequadas e efetivas e solucionar problemas de forma criativa.

Aurora assim afirmou: “Observo que os professores da sala de aula regular aqui na nossa unidade, a meu ver, tem estabelecido essa relação com o AEE sim. Desconheço se algum professor não interage.” Essa observação de que os professores da sala de aula regular têm estabelecido essa relação com o AEE é um indicativo de que a escola está promovendo uma cultura colaborativa e inclusiva, o que é extremamente benéfico, pois denota que a instituição está reconhecendo a importância da diversidade, respeitando as diferenças e fomentando um ambiente de trabalho que valoriza a humanização.

Além disso, a afirmação de que não conhece nenhum professor que não interaja com o AEE sugere que a escola está oferecendo condições favoráveis para o trabalho colaborativo docente.

Uma participante do ensino regular, ao se referir ao professor do AEE, narra: “Essas profissionais são muitíssimas parceiras, trabalhamos em conjunto, trocamos experiências constantemente.” Ademais, ressaltou a relevância da parceria entre os professores do ensino regular e do AEE. Ao descrever as profissionais como parceiras, que trabalham em conjunto e trocam experiências constantemente, a participante enfatiza a importância do trabalho colaborativo para promover a inclusão e o atendimento dos estudantes e suas necessidades educacionais específicas.

A afirmação "Quando se busca desenvolver um trabalho solitário, sofre-se muito! Sofre o professor, sofre o aluno" é extremamente relevante nas discussões sobre o trabalho colaborativo docente. O trabalho solitário pode ser muito desafiador para os professores, especialmente quando se trata de atender às especificidades dos alunos. Quando os professores trabalham isoladamente, eles podem não ter acesso a recursos e conhecimentos específicos sobre as necessidades dos alunos, o que pode resultar em dificuldades no processo de ensino aprendizagem (Vitória).

Além disso, quando os professores trabalham isoladamente, o trabalho pode se tornar desgastante e solitário, o que afeta negativamente a sua saúde mental e emocional. Isso pode se refletir na qualidade do ensino e na sua capacidade de atender às necessidades dos alunos.

Por outro lado, quando os professores trabalham em equipe, é possível compartilhar conhecimentos, recursos e experiências, o que pode tornar o trabalho mais fácil e efetivo. Ademais, o trabalho colaborativo pode proporcionar um senso de apoio e comunidade para os professores, que resulta em melhoria significativa do ambiente de trabalho.

Ropoli *et al* (2010) afirmam que os professores do ensino regular e aqueles que atuam

no AEE devem colaborar e trabalhar de forma interdisciplinar para alcançar seus objetivos de ensino específicos. Embora suas responsabilidades sejam diferentes, ambos desempenham papéis essenciais no desenvolvimento dos alunos.

O professor da sala de aula regular se concentra no ensino das disciplinas acadêmicas, enquanto o professor do AEE tem a responsabilidade de complementar e enriquecer a formação dos alunos. Isso envolve fornecer conhecimentos e recursos especializados que superam as barreiras que podem impedir ou limitar a participação autônoma desses alunos nas turmas regulares do ensino. Para tanto, torna-se indispensável uma colaboração mútua para atender às necessidades individuais dos estudantes de forma eficaz.

A partir das narrativas e das reflexões apresentadas pelos participantes da pesquisa, fica evidente a importância do trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e atuantes no AEE para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos. A interação constante, a troca de experiências e conhecimentos, a elaboração conjunta de planos de trabalho e o desenvolvimento de recursos e materiais didáticos adequados são elementos cruciais para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Além disso, a observação de que os professores da sala de aula regular estão estabelecendo relações próximas com o AEE e de que a escola está promovendo uma cultura colaborativa e inclusiva é um indicativo positivo do reconhecimento da importância da diversidade e da valorização das diferenças. A frase "Quando se busca desenvolver um trabalho solitário, sofre-se muito! Sofre o professor, sofre o aluno" ressalta os desafios enfrentados quando os professores trabalham de forma isolada, destacando a necessidade de apoio mútuo para oferecer um ambiente educacional mais eficaz e saudável.

Compreender o que favorece essas experiências de interações estabelecidas é um aspecto importante para fomentarmos outras vivências similares. Assim, ao identificar e promover esses facilitadores, podemos criar um ambiente propício para o estabelecimento de interações eficazes entre os professores do AEE e os do ensino regular, beneficiando assim o processo educacional e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais específicas.

3.3. Fatores que favoreceram a interação entre AEE e ensino regular

A pesquisa também permitiu identificar as condições que favoreceram o estabelecimento do trabalho colaborativo entre os professores, revelando os casos em que

essa prática está presente em suas experiências.

Um dos fatores destacados pelos professores foi o compromisso de todos os envolvidos com o objetivo comum de atender da melhor forma possível os alunos. Nesse compromisso está implicada a receptividade ao trabalho colaborativo do professor do AEE num movimento em busca de apoio e orientação para aprimorar a prática pedagógica e atender adequadamente às necessidades dos alunos.

Como destacado por um dos professores, a falta de preparo pode levar a um pedido de socorro e à busca de apoio do professor do AEE. Na fala de Alice: “Minha falta de preparo na primeira vez que assumi uma turma. Foi mais um pedido de socorro.”

Diante da condição de não domínio do ofício da docência, dada sua condição de professora em início de carreira, reconhecendo que precisava de ajuda, recorreu à *expertise* da professora do AEE. A participante enfatizou que foi bem acolhida nessa busca por aproximação, o que favoreceu o estabelecimento de uma parceria.

Esse acolhimento é um fator benéfico na construção de uma interação efetiva, com comunicação aberta e constante, por meio da qual os professores podem se sentir seguros para compartilhar conhecimentos, experiências e estratégias pedagógicas.

Um relacionamento de confiança e respeito mútuo entre os professores do AEE e do ensino regular também é um aspecto importante para o trabalho colaborativo. Um ambiente de trabalho colaborativo saudável requer que os professores se sintam confortáveis em compartilhar suas dúvidas, dificuldades e ideias, sem medo de julgamento ou críticas. A confiança mútua permite uma colaboração mais efetiva e uma melhor compreensão das perspectivas e experiências de cada professor. É importante ressaltar que o trabalho colaborativo não deve ser visto como uma mera ajuda, mas sim como uma parceria em que ambos os professores contribuem.

Ademais, o relato acima é extremamente relevante, pois destaca uma compreensão essencial de que os docentes do ensino regular têm uma contribuição significativa nessa interação, podendo desempenhar um papel basilar. Esse aspecto não havia sido evidenciado em outras entrevistas; parecia que o professor do ensino regular estava apenas no papel de receptor de apoio.

No entanto, nessa nova perspectiva, ressaltou-se que os professores do ensino regular também possuem conhecimentos e experiências valiosos para compartilhar e contribuir de forma significativa na promoção da inclusão escolar.

Outro aspecto relevante foi o reconhecimento de que todos os envolvidos fazem parte de um grupo cujo foco é o aluno. Conforme Alice, “Precisamos entender que somos um grupo

e que nosso foco é o aluno”. Isso demonstra uma compreensão de que a inclusão escolar não é responsabilidade apenas do professor responsável pelo AEE ou do professor do ensino regular, mas sim de toda a equipe escolar. É preciso, portanto, que haja uma cultura de colaboração e cooperação entre todos os profissionais envolvidos na educação, o que é ressaltado no relato a seguir:

O trabalho colaborativo é possibilitado devido ao compromisso de todos, tendo um objetivo em comum, que é atender da melhor forma esses discentes para que possam interagir, desenvolver cognitivamente, desenvolvendo maior autonomia nas atividades diárias na escola e rotina familiar (Maria).

Maria enfatiza a necessidade de compreensão e engajamento de toda comunidade escolar no processo de inclusão dos alunos com NEEs. A compreensão do papel do AEE na educação inclusiva é fundamental para a construção dessa interação.

Como destacado por um dos professores participantes, é importante compreender que o AEE não dá conta de todo o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. A escola regular também tem um papel a desempenhar nesse processo, e é preciso buscar formas de integrar o AEE ao ensino regular de forma colaborativa e efetiva.

Por fim, é importante reconhecer que o professor da sala de aula regular precisa de mais apoio e informação para lidar com a diversidade dos alunos em sala de aula. Como destacado por um dos professores atuantes no AEE, é preciso oferecer mais formação, melhor estrutura e apoio para que o professor da sala de aula regular possa desenvolver sua prática pedagógica de forma inclusiva e efetiva. Nas palavras de Clara, “Como professora do AEE, penso que deveria ser oferecido mais apoio ao professor de sala de aula regular. Mais formação, melhor estrutura, melhor apoio.”

Em suma, as narrativas destacaram a importância da interação entre o AEE e o ensino regular para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos: “o trabalho colaborativo com o professor do AEE pode melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem para todos os alunos, com toda certeza” (Alice). Trazemos ainda outro relato nesse sentido:

Conhecer o trabalho do AEE me ajudou também nesse movimento de buscar essa interação. Antes de compreender, eu pensava que o AEE dava conta de todo processo de ensino aprendizagem desses alunos, aí compreendi que não. A escola regular tinha um papel a desempenhar, então fui buscar como fazê-lo (Vitória).

Outra participante afirmou: "Existe a necessidade de mais visibilidade dessa

possibilidade" (Amanda). Isso é relevante dentro do contexto acima, porque ressalta a importância de divulgar e promover a interação entre o AEE e o ensino regular como uma possibilidade viável e necessária para garantir a educação inclusiva e de qualidade.

Ainda nesse sentido, refletimos que a promoção de uma cultura de inclusão e colaboração em toda a escola também é um aspecto que pode ser relevante para o trabalho colaborativo docente. O trabalho em equipe não deve se restringir apenas aos professores responsáveis pelo AEE e do ensino regular, mas deve envolver toda a equipe escolar, incluindo diretores, coordenadores, psicólogos, entre outros profissionais. A criação de uma cultura de colaboração em que todos os membros da equipe reconheçam a importância do trabalho conjunto para a inclusão e o sucesso dos alunos pode fortalecer ainda mais o trabalho colaborativo entre os professores.

De acordo com os dados das narrativas acima trazidas, podemos depreender que os fatores que possibilitaram essas vivências, no contexto das unidades escolares pesquisadas, foram: o compromisso com o objetivo comum, acolhimento e apoio mútuo, relacionamento de confiança e respeito recíproco, foco no desenvolvimento do aluno, reconhecimento das contribuições de todos os professores, formação e apoio contínuos, disposição para acolher e incluir e colaboração de toda a comunidade escolar.

3.4. Dificuldades percebidas

Algumas narrativas dos participantes apontaram para diversas dificuldades e desafios encontrados na interação entre o AEE e o ensino regular. Entre as principais barreiras identificadas estão a sobrecarga de trabalho do professor da sala regular, a falta de estrutura para atender às demandas dos alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, a falta de comunicação e a falta de tempo para dedicar-se aos alunos que precisam de mais recursos.

A sobrecarga de trabalho do professor da sala regular é uma das principais dificuldades apontadas pelos participantes. Com turmas numerosas e a necessidade de atender a todos os alunos, muitas vezes o professor não tem tempo e recursos suficientes para dedicar-se adequadamente aos alunos que apresentam deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Essa sobrecarga também pode dificultar uma interação mais próxima e constante entre o professor do AEE e o professor da sala regular.

Às vezes não é que eu não queira, ou não saiba da importância, ou desconheça a necessidade do meu aluno, que ele precise de mais recursos,

mas não tenho como ir ao AEE naquele momento, e ainda, quando consigo buscar o recurso, precisarei de mais tempo para dedicar a um aluno. Precisamos, enquanto professores de sala regular, de mais estrutura e turmas menores. Então não responsabilizo apenas o professor do AEE ou o da sala regular. É uma demanda de trabalho muito grande para ambos (Glorinha).

Outra dificuldade apontada pelos participantes é a falta de estrutura para atender às demandas dos alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Turmas numerosas, a escassez de recursos materiais, financeiros e de suporte profissional, além de salas de aula inadequadas, podem prejudicar a criação de um ambiente educacional inclusivo e de qualidade. Esses fatores podem dificultar a interação entre o professor do AEE e o professor da sala regular, bem como a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, a professora Clara afirmou: “Como professora do AEE, penso que deveria ser oferecido mais apoio ao professor da sala de aula regular. Mais formação, melhor estrutura, melhor apoio”. Além da falta de estrutura mencionada, a carência de recursos materiais, financeiros e de suporte profissional também pode ter impactos negativos na colaboração entre os docentes. A ausência de recursos adequados pode dificultar a elaboração de estratégias inclusivas e limitar as possibilidades de uma colaboração efetiva.

A falta de comunicação também foi um problema identificado pelos participantes. Um canal de comunicação falho entre o professor do AEE e o professor da sala regular pode prejudicar o compartilhamento de informações importantes sobre o aluno e suas necessidades educacionais. Segundo Glorinha, "Falta comunicação. Acredito que deveria haver mais espaço para a comunicação entre o professor do AEE e o da sala regular." Essa desconexão pode dificultar uma interação mais efetiva e ações colaborativas entre os professores.

Por fim, a falta de tempo é um problema que dificulta a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e a dedicação aos alunos que precisam de mais recursos. Muitas vezes, o professor da sala regular precisa atender uma grande quantidade de alunos e não tem tempo suficiente para dedicar-se aos alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Para Maria, "Quanto aos desafios encontrados, acredito que a sala numerosa dificulta um atendimento mais próximo e constante para a criança com esse diagnóstico."

Ademais, muitas vezes a falta de preparo do professor da sala de aula regular pode ser um obstáculo para essa interação.

O fato de eu ter atuado como professora do AEE me fez conhecer as possibilidades que essa relação traz. Essa vivência foi fundamental. Vejo muita resistência por parte de professores em buscar esse apoio, muito mesmo! Acredito que uma das causas disso é o desconhecimento em relação aos objetivos desse serviço, assim como o desconhecimento das

potencialidades dos alunos com NEE, que também interfere nesse processo (Serena).

As dificuldades identificadas pelos participantes ressaltam a importância de abordar esses desafios por meio de políticas e práticas educacionais que busquem superá-los. Nesse contexto, a redução do número de alunos por turma pode aliviar a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores da sala regular, permitindo-lhes dedicar mais tempo e atenção aos alunos que precisam de apoio adicional. Além disso, é essencial o fornecimento de recursos e estrutura adequados nas escolas, incluindo materiais, financiamento e suporte profissional, para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. Para aprimorar a interação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular, é crucial estabelecer um canal de comunicação efetivo entre os professores do AEE e da sala regular. Isso possibilitaria o compartilhamento de informações essenciais sobre os alunos e suas necessidades educacionais, promovendo uma colaboração mais fluida e eficaz.

Além disso, a oferta de formação contínua para os professores é fundamental para enfrentar a falta de preparo e resistência à busca de apoio do AEE. Essa iniciativa permitiria que todos os docentes se sentissem mais confiantes em lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula e promoveria uma abordagem mais inclusiva.

Em resumo, enfrentar os desafios mencionados requer um compromisso com a melhoria das condições de trabalho dos professores, investimentos em recursos e estrutura adequados, promoção de comunicação efetiva e aprimoramento na capacitação dos docentes. Somente assim podemos garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, onde a colaboração entre o AEE e o ensino regular seja uma realidade que beneficie a todos os envolvidos.

3.5. Condição de iniciante do professor do AEE

Um aspecto levantado durante as entrevistas foi a condição do professor que está iniciando no AEE, os quais se encontram em processo de formação e apropriação das especificidades dessa função. Isso pode trazer desafios significativos, especialmente quando lidamos com alunos com deficiências as quais não tivemos contato ainda.

A participante que identificamos com Aurora assim relatou:

Tive vários alunos com deficiência e em uma ocasião especial sofri muito, pois não conhecia a deficiência da criança, não sabia como lidar, e ao buscar apoio da professora do AEE, ela também era iniciante na sala de recursos,

e sem conhecer a aluna, não consegui me apoiar de imediato. Levou tempo até que conseguimos fazer alguma coisa por ela. Me sentia muito insuficiente. Por mais que eu buscasse, parecia que eu não fazia nada por ela. Foi angustiante e até mesmo traumatizante (Aurora).

A experiência descrita pela participante ressalta a dificuldade enfrentada ao lidar com uma criança com uma deficiência desconhecida, que a deixou insegura e sem saber como agir adequadamente. Ao buscar apoio junto à professora do AEE, ambas se encontravam em estágios iniciais da profissão e não tinham familiaridade com a aluna em questão, o que dificultou a obtenção de um suporte imediato. Foi necessário um tempo considerável até que pudessem desenvolver estratégias para auxiliar a criança. Durante todo esse processo, a participante sentiu-se profundamente insuficiente, mesmo com seus esforços em buscar soluções. Essa experiência foi angustiante e até mesmo traumatizante para ela.

Essa narrativa é de extrema relevância, pois destaca a necessidade de investir em uma formação abrangente e contínua para os profissionais que atuam no AEE. É fundamental que os professores estejam preparados para lidar com diferentes tipos de deficiências, reconhecendo suas particularidades e adquirindo conhecimentos e habilidades específicas para atender às necessidades individuais dos alunos. A falta de preparo pode resultar em situações desafiadoras, afetando tanto o desenvolvimento do aluno quanto a autoconfiança e o bem-estar do professor.

Além disso, essa narrativa reforça a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE. O apoio mútuo e a troca de conhecimentos são essenciais para superar os obstáculos encontrados no atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, o que foi afirmado por outra participante:

Houve momentos em que não consegui trabalhar colaborativamente com o professor do AEE, porque a profissional que estava nessa função não tinha conhecimento sobre como atender a deficiência (deficiência visual), então buscamos orientação do Louis Braille para alcançar esse aluno (Serena).

Os professores do AEE devem estar dispostos a adquirir conhecimentos específicos sobre as diversas deficiências e a desenvolver estratégias adaptadas às necessidades individuais dos alunos. A busca por orientação especializada, seja por meio de especialistas renomados ou de recursos educacionais específicos, é um passo fundamental para aprimorar a prática pedagógica e garantir o atendimento às especificidades do aluno.

Esses relatos ressaltam a importância de uma formação contínua e especializada para os professores responsáveis pelo AEE. A busca pelo conhecimento e o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos são fundamentais para proporcionar uma educação

inclusiva e de qualidade a todos os estudantes. Mesmo diante dessas dificuldades, essas situações nos ensinam valiosas lições sobre a importância do acolhimento, da paciência e do empenho em superar os desafios que se apresentam durante o processo educacional inclusivo.

A falta de trabalho colaborativo docente entre o AEE e o ensino regular tem sido um desafio importante a ser enfrentado nas escolas, sobretudo no contexto da política de educação especial, que busca promover a inclusão escolar de forma efetiva. Nesse sentido, é relevante analisar as narrativas dos professores que revelam a ausência desse esforço conjunto e as consequências negativas que dela advêm.

Uma das principais barreiras mencionadas nas narrativas é a falta de sincronização de horários entre os professores. Muitas vezes, os horários não coincidem, dificultando a possibilidade de uma colaboração efetiva. Isso é destacado na fala da participante Glorinha que ressaltou: "Raras vezes. Os horários não batem, quando uma docente está menos ocupada, a outra está sobrecarregada, então acontece um desencontro". Essa falta de sincronia impede a troca de informações e a busca de apoio mútuo, resultando em uma perda de oportunidade para fortalecer a prática pedagógica inclusiva.

Além disso, é perceptível que muitos professores não demonstram interesse em interagir e colaborar com seus colegas. Essa falta de iniciativa pode ser motivada pela vergonha de compartilhar dificuldades ou pela resistência em buscar ajuda e ajudar os outros. Como mencionado no relato de Vitória, "Infelizmente não acontece esse trabalho colaborativo entre todos os professores da sala regular. Muitos não buscam essa interação". Essa falta de engajamento prejudica a construção de um ambiente colaborativo e impede a troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais.

A ausência desse engajamento foi evidenciada em alguns momentos da pesquisa, como quando ao se referir à frequência de interação uma participante relatou: "Raras vezes. Os horários não batem, quando uma docente está menos ocupada, a outra está sobrecarregada, então acontece um desencontro" (Glorinha). Outro relato nessa mesma direção foi: "Na unidade de educação onde atuo no momento não acontece o trabalho colaborativo entre AEE e ensino regular" (Amanda).

Os motivos da ausência de interação e as barreiras encontradas no estabelecimento do trabalho colaborativo docente foram abordados na seção 3.4 desta pesquisa.

Outro aspecto relevante observado nas narrativas é a separação do AEE e o ensino regular que ocorre em algumas escolas que não tem SRM. Nessa situação, os alunos com NEEs são atendidos em outra unidade educacional. Esse distanciamento geográfico entre o AEE e ensino regular repercute em maiores dificuldades para a troca de informações e

recursos entre os professores, prejudicando a construção de práticas pedagógicas inclusivas e a atenção adequada às necessidades específicas dos alunos.

A participante da unidade que não possui sala de recursos relatou:

Na unidade de educação onde atuo no momento não acontece o trabalho colaborativo entre AEE e ensino regular. Não temos sala de recursos aqui, e nossos alunos com NEE são atendidos em outra unidade. A educação especial e a regular nesse caso continuam separadas. Embora a criança seja atendida pelas duas modalidades, o processo não está integrado" (Amanda).

Essa falta de trabalho colaborativo entre os professores têm um impacto significativo nos docentes que atuam nas salas de aula regulares. Esses professores muitas vezes enfrentam uma carga excessiva de trabalho, com muitos alunos para atender, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas que eles desconhecem.

A sobrecarga resultante dessa situação gera dificuldades para oferecer suporte adequado a todos os estudantes. Como aponta a participante Amanda, "Isso [falta de apoio] gera sofrimento e sobrecarga aos professores de sala de aula regular, pois têm um número grande de crianças para atender e têm alunos com especificidades que desconhecem".

Diante dessas narrativas, fica evidente que a falta de trabalho colaborativo docente tem consequências negativas para a prática pedagógica e o ambiente educacional. A ausência de interação entre os professores impede a troca de conhecimentos, estratégias e recursos, comprometendo a qualidade do ensino e a inclusão dos alunos com NEE. Além disso, a separação entre o AEE e a sala de aula regular dificulta a integração dos serviços e a construção de práticas inclusivas.

Para superar esses desafios, é fundamental que as instituições educacionais promovam um ambiente propício ao trabalho colaborativo. Devem incentivar a interação entre os docentes, facilitar a sincronização de horários, proporcionar espaços de encontro e promover momentos de troca de experiências e conhecimentos. Além disso, é importante investir na formação dos professores, capacitando-os para atuar de forma inclusiva e colaborativa, estimulando a busca por apoio mútuo. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

3.6. Iniciativas para interação

Nesse momento, propomos uma análise das narrativas que destacam a importância de iniciativas para a interação e colaboração entre professores da sala regular e professores do

AEE. As experiências compartilhadas evidenciam o papel fundamental dos professores de AEE no apoio e orientação aos professores de sala regular que recebem alunos com NEEs. Segundo os relatos, essa colaboração permite superar barreiras e promover uma educação inclusiva mais efetiva. No entanto, é necessário que os professores de sala regular conheçam as atribuições do professor do AEE, para que então reconheçam a importância dessa parceria.

Essas experiências destacam a relevância da parceria docente na implementação de uma cultura inclusiva. De acordo com relatos compartilhados, houve situações em que a professora do AEE buscou orientar uma participante quando teve ciência de que ela receberia um aluno com NEEs. A gratidão expressada por essa participante evidencia a importância da interação para apoio mútuo entre os professores na promoção de uma política de educação inclusiva. Segundo Glorinha, “Algumas vezes, a professora do AEE me procurou para me orientar, pois soube que eu receberia um aluno com deficiência. Fiquei muito agradecida.”

“Um exemplo concreto dessa colaboração ocorreu este ano, quando a professora do AEE teve uma iniciativa que me tranquilizou muito”, relatou Glorinha. Segundo ela: “Antes mesmo de eu receber um aluno com NEEs em minha turma, ela me orientou e me ofereceu suporte. Sua atitude foi extremamente valiosa e fiquei muito agradecida por sua disponibilidade”.

É importante ressaltar que nem todos os professores de sala regular aceitam prontamente essa colaboração. Existem diversos motivos para essa resistência, mas observa-se que algumas professoras do AEE são incansáveis em sua disposição em oferecer ajuda. Essa disposição pode contribuir para quebrar barreiras baseadas no medo e na timidez. Segundo Vitória:

Era fácil observar essas professoras do AEE oferecendo ajuda. Mas nem todos aceitam, por diversos motivos. Penso que a disposição do professor do AEE em ajudar pode ajudar a quebrar barreiras fundamentadas no medo e na timidez.

Essa iniciativa do professor do AEE mostra um comprometimento em promover a interação e colaboração entre os docentes, oferecendo apoio e orientação desde o início do processo. Ao buscar ativamente a participação, o professor do AEE demonstra uma disposição em estabelecer uma parceria de trabalho, por meio da troca de conhecimentos, experiências e recursos com vistas a criar um ambiente educacional inclusivo e promover o sucesso educacional do aluno.

A colaboração entre professores de sala regular e professores do AEE é essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva efetiva. Ao compartilhar saberes, esses

profissionais têm a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas e adaptar os conteúdos e métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes.

Essa parceria também propicia a construção de um ambiente educacional inclusivo, no qual a diversidade é valorizada e os estereótipos são superados. Além disso, a colaboração permite identificar e enfrentar desafios e dificuldades, aprimorando constantemente o processo de ensino-aprendizagem.

Frequentemente, a dificuldade dos professores de sala regular em buscar apoio do professor do AEE está relacionada ao desconhecimento sobre as atribuições deste serviço. É fundamental que os professores de sala regular compreendam que é obrigação do professor do AEE promover a articulação com a educação regular. As diretrizes que orientam o trabalho do professor do AEE deixam essa condição clara e evidenciam a importância dessa colaboração:

Acredito que uma parte da dificuldade dos professores de sala regular em buscar esse apoio se dá por desconhecem que é parte das atribuições do professor do AEE, ou seja, desconhecem que é obrigação do professor do AEE promover articulação com a educação regular (Amanda).

Esse relato significativo destaca que uma parte da dificuldade dos professores de sala regular em buscar apoio do professor do AEE está relacionada ao desconhecimento das atribuições deste, que incluem a promoção da articulação com a educação regular. É essencial conscientizar os professores de sala regular sobre as atribuições do professor do AEE, para que não apenas compreendam os motivos da aproximação, mas também se sintam confortáveis e busquem ativamente o apoio necessário. Ao difundir e esclarecer as responsabilidades do professor do AEE, fortalece-se a interação e a colaboração entre os docentes, gerando benefícios significativos para toda a sociedade.

A interação e colaboração entre professores de sala regular e professores do AEE são essenciais para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. As narrativas destacam a relevância das iniciativas que visam fortalecer essa parceria, permitindo a superação de barreiras e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Sobre as iniciativas para essa colaboração serem maiores da parte dos professores do AEE, eu acredito que esteja relacionada com o fato de isso estar descrito em nossas atribuições. As diretrizes que orientam nosso fazer trazem essa condição de forma bem clara (Clara).

É fundamental que os professores de sala regular conheçam as atribuições do professor do AEE, reconhecendo sua importância na promoção de uma educação inclusiva e garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades no processo educacional.

Uma participante que relata vivenciar o trabalho colaborativo de forma bem efetiva assim relatou:

Conhecer o trabalho do AEE me ajudou também nesse movimento de buscar essa interação. Antes de compreender, eu pensava que o AEE dava conta de todo processo de ensino aprendizagem desses alunos, aí compreendi que não. A escola regular tinha um papel a desempenhar, então fui buscar como fazê-lo. Eu corria em busca de ajuda quando não sabia como atender à necessidade daquele aluno, buscava alguém que me socorresse naquele momento, às vezes em momento de crises mesmo, ou no momento de planejamento (Vitória).

Conforme a pesquisa realizada, alguns fatores propiciaram o trabalho colaborativo entre os professores de sala regular e os professores do AEE. Foram eles:

Iniciativa do professor do AEE: O trabalho colaborativo foi impulsionado pela iniciativa dos professores do AEE em oferecer apoio e orientação aos professores de sala regular. Eles buscaram estabelecer uma parceria desde o início, algumas vezes, antes mesmo da chegada do aluno com NEE à turma, o que contribuiu para tranquilizar e preparar os professores de sala regular para recebê-lo.

Reconhecimento da importância da colaboração: As narrativas compartilhadas destacaram a relevância da parceria docente na implementação de uma política de educação inclusiva. Os professores envolvidos reconheceram que, ao trabalharem juntos, podem superar barreiras e promover uma educação inclusiva mais efetiva, atendendo às necessidades individuais dos alunos com NEE.

Disposição em oferecer ajuda: Foi observado que as professoras do AEE estavam dispostas a oferecer ajuda aos professores de sala.

Conhecimento das atribuições do professor do AEE: A compreensão das atribuições do professor do AEE por parte dos professores de sala regular foi um fator importante. Ao conhecerem que é obrigação do professor do AEE promover a articulação com a educação regular, conforme indicado nas diretrizes, os professores de sala regular puderam reconhecer a importância dessa parceria e buscar o apoio necessário.

Esses fatores foram considerados essenciais para promover e fortalecer o trabalho colaborativo entre os professores, permitindo que eles compartilhassem conhecimentos, experiências e recursos, adaptassem as práticas pedagógicas e criassem um ambiente educacional inclusivo.

Em alguns momentos durante a pesquisa, levantou-se a possibilidade de que muitos professores não estivessem cientes da importância e dos benefícios dessa interação, e que

esse desconhecimento poderia levar à resistência ou falta de interesse em adotá-la. Por isso, é fundamental dar visibilidade a essa possibilidade, seja por meio de capacitações e formações, de divulgação de boas práticas e exemplos bem-sucedidos, ou de outras estratégias que possam sensibilizar os professores e a comunidade escolar para a importância da interação entre o AEE e o ensino regular.

As iniciativas mencionadas, tais como a busca ativa do professor do AEE ao oferecer apoio e orientação aos professores de sala regular, demonstram o comprometimento em estabelecer parcerias de trabalho e criar um ambiente educacional inclusivo. Além disso, o conhecimento das atribuições do professor do AEE pelos professores de sala regular é fundamental para que compreendam a importância dessa parceria e procurem ativamente o apoio necessário.

A partir das experiências compartilhadas, é possível identificar elementos-chave que favorecem essa colaboração, como a iniciativa, a disposição em colaborar, o conhecimento das atribuições e a visibilidade dessa prática. Ao fortalecer esses aspectos, é possível criar um ambiente educacional inclusivo, em que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades e possam alcançar seu pleno potencial.

3.7. Formação de professores para a compreensão e adoção de trabalho colaborativo

Durante a pesquisa, alguns participantes em suas narrativas mencionaram aspectos da formação de professores que contribuíram para a compreensão e adoção do trabalho colaborativo, entre eles:

Formação oferecida pela escola: A escola proporciona formação durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) sempre que possível e necessário. Essa capacitação pode incluir profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que oferecem informações e orientações sobre o trabalho colaborativo.

Palestras e cursos: Alguns participantes mencionaram a participação em palestras específicas que abordaram a interação e a importância do trabalho colaborativo, inicialmente focadas em alunos com autismo, mas também fornecendo *insights* para lidar com outras deficiências. Embora não tenha havido participação em cursos, as palestras auxiliaram na reflexão sobre o tema.

Durante a entrevista, em relação ao trabalho colaborativo, a participante aqui

identificada como Maria esclareceu: “A própria escola oferece durante a HTPC, sempre que possível e necessário, formação a respeito, em algumas vezes com participação de profissionais da SEMED.” Isso demonstra o reconhecimento da importância do tema e o comprometimento da escola em fornecer suporte aos professores nessa área.

Ao investir em formações durante a HTPC, a escola demonstra o compromisso em capacitar seus professores, promover a troca de experiências e conhecimentos, e fortalecer a prática do trabalho colaborativo dentro do ambiente escolar. Isso pode contribuir para uma equipe pedagógica mais qualificada e preparada para atender às necessidades dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem efetivamente inclusivo.

A presença de profissionais da SEMED nas formações também é destacada, o que pode trazer uma *expertise* adicional e promover uma abordagem mais abrangente do trabalho colaborativo. A presença desses profissionais pode trazer conhecimentos atualizados, experiências práticas e orientações específicas relacionadas ao contexto educacional local. Conforme relatou Aurora: “Participei de momentos de informações sobre a necessidade desse trabalho conjunto entre ensino regular e AEE proporcionados pela SEMED.” Esse fato evidencia que a SEMED tem sido atuante nesse aspecto formativo, realizando uma ação relevante na promoção da formação contínua dos professores e no reconhecimento de que o trabalho colaborativo é um aspecto fundamental para o desenvolvimento e sucesso dos alunos.

A participante Vitória esclareceu:

Nunca participei de cursos, mas assisti a duas palestras sobre como buscar essa interação; era específica pra alunos com autismo, mas me ajudou a pensar em outras deficiências também. Essas palestras trouxeram informação sobre o trabalho realizado no AEE, a natureza e o propósito dele. (Vitória)

A participante dá ênfase que apesar de nunca ter participado de um momento de formação formal, buscou conhecimento através da participação em palestras. Essa iniciativa demonstra a conscientização e o desejo de aprimorar as práticas educacionais. Além disso, as palestras também permitiram uma ampliação da compreensão, levando a reflexões sobre outras deficiências além do autismo. O esclarecimento sobre o trabalho do AEE também é realizado, fornecendo uma visão mais abrangente do que é o trabalho colaborativo. Esse relato destaca a importância da busca por conhecimento, da aplicação de aprendizagens em diferentes contextos e do entendimento aprofundado sobre o AEE, contribuindo para uma prática mais eficaz do trabalho colaborativo e uma abordagem inclusiva na educação.

Outra participante ressaltou a relevância de oferecer mais informações sobre o AEE como uma estratégia para fortalecer o trabalho colaborativo, promover uma educação inclusiva e capacitar os professores para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Segundo ela: “Penso que esse trabalho colaborativo pode ser fortalecido se mais informações sobre o AEE forem ofertadas.”

Ela destacou a importância de oferecer mais informações sobre o AEE como uma maneira de fortalecer o trabalho colaborativo. Essa afirmação é relevante dentro do contexto discutido, pois reconhece a necessidade de compreensão sobre o AEE, seu propósito e sua aplicação prática.

Ao disponibilizar mais informações sobre o AEE, os professores terão a oportunidade de entender melhor o papel desse serviço na educação inclusiva e como ele pode ser integrado de forma colaborativa com o ensino regular. Isso pode levar a uma maior conscientização sobre as possibilidades de colaboração entre os professores, bem como promover uma visão mais abrangente das estratégias e recursos disponíveis para atender às necessidades educacionais dos alunos. Sobre isso, a participante Serena esclarece:

Penso que os professores de sala de aula regular desconhecem o que é parte do trabalho do professor do AEE. Se tivessem clareza disso, cobriam mais. Muitas vezes, o professor e o aluno estão sofrendo, e não buscam auxílio. É necessário mais diálogo informativo sobre essa política, sobre as possibilidades que temos no trabalho colaborativo. É preciso compreender o professor do AEE como aliado para o enfrentamento aos desafios da escola (Serena).

Ao ter uma compreensão mais clara do papel do professor do AEE, os professores de sala de aula regular poderão reconhecer melhor a importância de buscar apoio e recursos adicionais para atender às necessidades dos alunos com deficiências. Isso pode levar a uma abordagem mais proativa, em que os professores se sentirão mais confiantes e preparados para buscar o suporte adequado e colaborar de forma eficaz visando o sucesso dos alunos. O diálogo informativo sobre a política e as possibilidades do trabalho colaborativo com o professor do AEE pode fortalecer essa parceria.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) aborda a importância da preparação dos professores para o trabalho colaborativo e inclusivo, reconhecendo-o como fundamental para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Dentro desse contexto, a PNEEPEI destaca a importância da formação inicial e continuada dos professores, citando em seu texto a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 que aborda acerca da formação tanto dos professores que atuam no AEE quanto dos professores da sala regular. Esse preparo deve abranger conhecimentos e habilidades

relacionados à educação inclusiva, às práticas pedagógicas diferenciadas e ao trabalho colaborativo entre os professores (BRASIL, 2002).

A formação inicial dos professores deve contemplar conteúdos sobre diversidade, inclusão, adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciadas, utilização de recursos e tecnologias assistivas, entre outros. Dessa forma, busca-se preparar os professores para atuarem de forma inclusiva desde o início de suas carreiras.

Ademais, a PNEEPEI ressalta a importância da formação continuada dos professores por meio de programas de desenvolvimento profissional e atualização. Essa medida visa aprofundar os conhecimentos dos docentes sobre práticas inclusivas, promover a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e incentivar o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e da sala regular.

A PNEEPEI também enfatiza a necessidade de parcerias entre as instituições, como universidades e centros de qualificação, e as redes de ensino, visando a oferta de ensino de excelência alinhado às diretrizes da educação inclusiva.

A partir das narrativas apresentadas, é possível concluir que a formação dos professores para o trabalho colaborativo é um aspecto valorizado pelos participantes. As formações oferecidas pela escola, seja na HTPC ou em palestras específicas, mostram-se relevantes para a promoção do trabalho colaborativo e o comprometimento em capacitar os professores para uma educação inclusiva.

A presença de profissionais da SEMED nas formações contribui para uma abordagem mais abrangente e enriquecedora, fornecendo orientações e *insights* específicos relacionados ao contexto educacional local. A parceria entre as instituições formadoras e as redes de ensino aprimora a competência dos professores, promovendo a troca de conhecimentos e experiências.

No entanto, é importante ressaltar que algumas percepções ainda revelam a existência de uma visão equivocada de que a educação de alunos com deficiência é exclusivamente responsabilidade do serviço de educação especial. Essa percepção distorcida vai contra os princípios da educação inclusiva e do direito à educação de todos os alunos. É necessário intervir nessa percepção e promover uma compreensão mais ampla da responsabilidade coletiva dos docentes do ensino regular na inclusão educacional.

A formação dos professores deve abordar não apenas as estratégias e práticas inclusivas, mas também a importância do trabalho colaborativo e da troca de informações entre os professores do AEE e da sala regular. É fundamental que os docentes do ensino regular reconheçam sua contribuição no processo de inclusão e estejam dispostos a

compartilhar informações e experiências para o benefício de todos os alunos.

Promover uma mudança de percepção requer um investimento contínuo em qualificação e diálogo informativo sobre a política da educação inclusiva, as possibilidades do trabalho colaborativo e o papel do AEE. Com uma compreensão mais clara do propósito e das potencialidades do AEE, os professores de sala de aula regular estarão mais preparados para buscar apoio adequado, promover uma abordagem conjunta e uma educação inclusiva de qualidade.

3.8. Algumas reflexões sobre educação inclusiva no município de Rondonópolis

Neste estudo abordamos a importância da colaboração entre os professores que trabalham no AEE e os docentes do ensino regular em Rondonópolis. Ao examinarmos o impacto do trabalho colaborativo entre esses profissionais, oferecemos elementos significativos acerca da percepção dos docentes nesse contexto específico da educação inclusiva.

Também abordamos a necessidade de superar barreiras, como a falta de SRM em algumas unidades, a percepção inadequada de alguns professores em relação à educação inclusiva e a insegurança por falta de experiência e estabilidade no emprego por parte dos docentes iniciantes. Com base nesses elementos, são propostas estratégias para fortalecer a colaboração entre os docentes, promovendo um ambiente educacional inclusivo e preparado para atender às diversas necessidades dos alunos.

Esta pesquisa revelou que as unidades escolares que contam com serviços do AEE, ofertado em SRM, tendem a apresentar uma interação de maior qualidade e frequência. Isso destaca a importância de investir na melhoria da infraestrutura escolar e na expansão das SRM, já que isso pode fomentar a cooperação no ambiente escolar.

Ficou evidente que unidades educacionais com uma longa história e experiência na implementação de SRM apresentavam mais relatos de colaboração e interações mais sólidas. Isso sugere que a experiência acumulada, a familiaridade com os recursos e a consistência no seu uso são elementos-chave para facilitar a colaboração entre os professores.

Essas constatações estão em consonância com a ideia de Fraile (1997), que argumenta que a interação e a colaboração entre os membros de um grupo são benéficas, uma vez que promovem um senso de responsabilidade coletiva, aumentam a motivação e contribuem para o desenvolvimento de competências e conhecimentos mais abrangentes.

Por outro lado, nas unidades que não possuem SRM, observa-se que a interação entre os professores parece ser mais frágil. Essa situação é motivo de preocupação, uma vez que a ausência de apoio aos docentes do ensino regular, nesse contexto, pode resultar em desgaste físico e emocional, especialmente quando se deparam com situações desafiadoras (Hargreaves, 2001).

Os dados obtidos nas entrevistas apontaram para uma correlação significativa entre a experiência profissional e o regime de trabalho das docentes e uma aparente segurança maior para ações de interação e desenvolvimento de trabalho colaborativo com o AEE. Conforme os resultados, profissionais com mais tempo de serviço e com regime de trabalho efetivo relataram maior facilidade na interação e colaboração, enquanto aquelas com menos de três anos de serviço prestado na mesma unidade e com regime de trabalho de contrato temporário, mencionaram dificuldades nesse aspecto.

Essa observação é relevante no contexto da educação inclusiva, pois sugere que docentes iniciantes e com contrato temporário podem necessitar de apoio adicional para desenvolver trabalho em colaboração com os pares.

Para superar essa barreira, a escola pode adotar diversas estratégias. Como exemplo, oferecer formação em desenvolvimento profissional focada na promoção de habilidades de colaboração entre docentes. Ademais, estabelecer programas de mentoria entre professores mais experientes e os novos contratados, facilitar a comunicação entre os pares ao criar espaços para compartilhar informações, estratégias e recursos, além de reconhecer e valorizar ações colaborativas entre colegas.

Outro aspecto de grande relevância destacado durante as entrevistas foi a condição de professor iniciante e as barreiras que estes podem enfrentar. Nesse contexto, o trabalho colaborativo emerge como um elemento de grande valor, pois no ambiente coletivo existe uma diversidade de vivências e perspectivas que oferecem possibilidades de reflexão e solução para os desafios, conforme enfatizado por Little (1990).

Crochík (2008) também salienta a importância de entender as barreiras enfrentadas pelos professores em início de carreira. Ele aborda a competição presente na sociedade e como esse comportamento pode estar presente entre os profissionais da educação. A pressão para demonstrar competência e sucesso desde o início da carreira pode criar uma barreira significativa para os professores novatos, que podem se sentir sobrecarregados ao tentar se estabelecer como profissional competente e provar seu valor de imediato.

O autor destaca a importância de superar as bases sociais que promovem essa disputa. As condições que influenciam esse comportamento estariam relacionadas diretamente à

pressão que os professores iniciantes podem sentir para competir com seus colegas em vez de priorizar a colaboração. Essa cultura de competição pode prejudicar a construção de uma comunidade educacional saudável, na qual os professores em início de carreira poderiam se sentir apoiados e capacitados a desenvolver suas habilidades de maneira gradual.

Essa reflexão nos convida a considerar a necessidade de criar um ambiente educacional que valorize o desenvolvimento profissional através da colaboração, em vez de incentivar a competição. Essa abordagem pode ser particularmente benéfica para os iniciantes, que enfrentam desafios novos ao ingressar na profissão (Little, 1990).

É importante destacar que, na pesquisa realizada com os professores da Rede Municipal de Educação, observou-se que a contribuição do professor atuante no AEE foi reconhecida, mas sem menção à importância da colaboração também dos docentes do ensino regular. Essa lacuna levanta questionamentos relevantes sobre a dinâmica dentro desse espaço educacional.

Essa percepção pode, de fato, levar-nos a considerar uma possível hierarquia na escola, sustentada em relações de poder estabelecidas em nossa sociedade, na qual o docente do AEE é muitas vezes considerado um especialista, o que pode deixar de lado a ideia de igualdade entre todos os professores. Essa gradação não oficial, que valoriza algumas habilidades em detrimento de outras, pode criar barreiras à convivência efetiva (ADORNO, 1995).

Portanto, é necessário lembrar que a condição de igualdade e a valorização de todas as contribuições são princípios essenciais para uma colaboração eficaz. Todos os professores, independentemente de sua área de atuação, devem ser considerados como parceiros igualmente valiosos no processo de inclusão escolar.

A falta de menção à contribuição mútua aponta para necessidade de enfatizar que todas as contribuições são importantes na compreensão dos desafios e necessárias para se pensar em possíveis caminhos e conceber intervenções eficazes. Esse apoio pode resultar na promoção do desenvolvimento dos alunos e na criação de estratégias personalizadas. Portanto, é fundamental que os docentes do ensino regular ocupem seu lugar como contribuintes na construção de melhores práticas pedagógicas.

A frequente utilização do termo "educação especial" por parte de alguns participantes pode ser apenas devido ao uso mais comum da nomenclatura, com a qual estão mais familiarizadas. No entanto, também pode sugerir uma percepção ainda existente de que a educação de alunos com deficiência é exclusivamente responsabilidade de um serviço separado.

Essa visão chama atenção para a possibilidade de que ainda existam docentes do ensino regular que não internalizaram plenamente a responsabilidade pela inclusão desses alunos em suas práticas educacionais. Essa constatação é motivo de preocupação, uma vez que, atualmente, o AEE é parte integrante do ensino regular, estando presente fisicamente nas escolas regulares e alinhado às políticas de inclusão escolar.

Durante as entrevistas, os participantes que trabalham tanto no ensino regular quanto no AEE manifestaram uma profunda preocupação em atender às necessidades educacionais específicas de todos os alunos. Eles demonstraram que compartilham um objetivo comum, condição essa muito importante para fortalecer a coesão da equipe de professores ao implementar práticas adequadas (Santos; Makishima; Silva, 2015).

Nas entrevistas foi ressaltado que os professores do AEE, com frequência, tomam a iniciativa e estão dispostos a oferecer apoio e orientação. Essa é uma das atribuições postas na letra da política instituída. Além disso, os participantes sublinham a importância de os professores de sala regular terem mais informações sobre as responsabilidades do professor do AEE. Isso poderia contribuir significativamente para uma melhor aceitação da interação, promovendo assim a cultura de colaboração e estimulando a iniciativa por parte dos docentes do ensino regular.

Considerando as valiosas informações e esclarecimentos obtidos nas entrevistas e as experiências compartilhadas sobre o trabalho colaborativo, torna-se evidente a necessidade de promover e fortalecer ainda mais essa prática no contexto da educação inclusiva. Para isso, propomos uma abordagem propositiva, que visa oportunizar mais e melhores vivências de colaboração entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular.

Consideramos que seja de suma importância que as escolas incentivem uma cultura de colaboração que englobe não apenas os professores, mas também diretores, coordenadores, psicólogos e demais profissionais da educação. Essa abordagem deve ser vista como um valor fundamental da instituição, em que todos reconhecem a importância do trabalho conjunto para o sucesso do processo de inclusão escolar (Leite, 2015).

Através do trabalho colaborativo entre os docentes podem-se constituir momentos de capacitação para tornar os professores do ensino regular preparados para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Essa estratégia inclui o compartilhamento de práticas de ensino inclusivo, técnicas de adaptação curricular e uso de recursos específicos, intervindo assim na formação contínua

para aquisição ou aprimoramento de suas habilidades (Herdeiro; Silva, 2008).

Estimular o compartilhamento de experiências, conhecimentos e recursos entre os professores é fundamental. Isso pode ser feito por meio de reuniões periódicas de planejamento conjunto, ocasiões em que os docentes podem trocar ideias, discutir desafios e propagar estratégias que têm funcionado em suas salas de aula. Além disso, a criação de espaços virtuais ou físicos para dividir materiais e recursos pedagógicos pode facilitar essa colaboração.

Estabelecer programas de mentoria entre professores mais experientes e aqueles que estão iniciando suas carreiras pode ser extremamente benéfico. Os docentes novatos podem aprender com a experiência de seus colegas e receber orientação prática sobre como lidar com diferentes desafios em sala de aula. Essa iniciativa também fortalece os laços de confiança e apoio mútuo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da educação inclusiva é um desafio complexo que requer políticas públicas eficazes, construídas com base em princípios de igualdade, respeito à diversidade, acesso equitativo à educação de qualidade e o envolvimento ativo de todos os agentes educacionais.

Destacamos a importância da formação de uma consciência crítica, que permita aos indivíduos questionar as estruturas sociais existentes e promover a mudança. A falta de identificação e empatia com o outro, por qualquer condição, entre elas a deficiência, pode levar à indiferença e à falta de ação diante da violência e opressão, criando um ambiente propício para a perpetuação da exclusão. Portanto, a construção de uma consciência crítica é essencial para mobilizar a sociedade e promover a inclusão.

A colaboração entre os docentes, especialmente entre os que atuam no AEE e os que estão em sala de aula regular, foi ressaltada como um elemento-chave na promoção da educação inclusiva. Os relatos evidenciaram que as unidades com SRM tendem a apresentar uma colaboração de maior qualidade, destacando a importância de investir na melhoria da infraestrutura escolar através da implantação de novas SRM. Além disso, a experiência profissional dos docentes foi identificada como um fator relevante, uma vez que professores mais experientes demonstraram maior facilidade na colaboração.

No entanto, os textos também alertaram para as barreiras à colaboração, incluindo a falta de SRM em algumas unidades escolares e a percepção inadequada de alguns professores em relação à educação inclusiva. Docentes iniciantes e com contratos temporários foram identificados como grupos que podem necessitar de apoio adicional para desenvolver habilidades de colaboração.

Foi possível identificar que em Rondonópolis existem exemplos de trabalho colaborativo bem estabelecido e relevante. Entretanto, há relatos de interações entre os docentes da sala regular e os professores atuantes em AEE que são frágeis e necessitam de fortalecimento. Ademais, há ainda casos em que essa colaboração simplesmente não ocorre em momento algum.

Os motivos para essa inexistência são multifacetados. Propomos diversas ações considerando as barreiras apontadas nas entrevistas. O argumento a favor da importância do trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professores da educação especial foi apresentado de forma sólida, destacando como essa parceria pode proporcionar novas

oportunidades de adaptação curricular para alunos com deficiência.

É fundamental reconhecer que todos os professores, independentemente de sua área de atuação, têm contribuições valiosas a fazer para que a inclusão escolar se efetive. O professor do AEE não deve ser visto apenas como um especialista, mas como um parceiro igualmente valioso. Promover a igualdade de contribuição e valorizar as diferentes habilidades de cada docente é essencial.

Para tanto, é primordial que todas as partes interessadas, desde os docentes até os gestores escolares, estejam comprometidas com a construção de um ambiente educacional acolhedor e preparado para atender as necessidades educacionais dos alunos. Somente por meio desse esforço conjunto será possível garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade. A colaboração entre educadores, quando bem compreendida e aplicada, tem o potencial de fornecer suporte valioso para lidar com as complexas questões presentes no sistema educacional brasileiro da atualidade. Ela pode contribuir para melhorar a qualidade da educação e criar soluções para os problemas enfrentados pelas escolas.

Conforme mencionado anteriormente neste tópico, é imperativo destacar que a efetiva promoção da educação inclusiva não deve recair exclusivamente sobre os professores. Reiteramos que as bases que fundamentam nossa sociedade desempenham um papel significativo nesse processo. É importante compreender que setores como a família, a área da saúde, a assistência social, da mesma forma que fatores como um currículo rígido, a organização dos tempos escolares e, em alguns casos, a escassez de recursos, têm um impacto expressivo na concretização da inclusão.

Nesse contexto, é essencial considerar a interdependência de todos esses elementos e reconhecer que a promoção da educação inclusiva é uma responsabilidade compartilhada. Os professores desempenham um papel essencial, mas não podem enfrentar todos esses desafios sozinhos. Portanto, é necessário um esforço coordenado de todos os setores da sociedade e a implementação de políticas públicas condizentes para garantir que a inclusão escolar seja verdadeiramente eficaz. [OBJ]

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ALCÂNTARA, J. N. de; GIVIGI, R. C. do N.; DOURADO, S. S. F.; SILVA, R. S.; RALIN, V. L. de O. Formação continuada na perspectiva inclusiva: A relação entre professores do AEE e da sala comum. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 7-24, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/29085/pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

AMORIM, G. C. **Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o atendimento educacional especializado na educação infantil**. UNESP. 2020. SP Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193146> Acesso em: 10 maio 2022.

ANDRADE, S. Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz. *As Gordas*, [S.l.], 2015. Disponível em: <https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-%C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (aee) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de fortaleza - UFC**. 2018. 198f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39664> Acesso em: 20 maio 2022.

AZEVEDO, S. M. L.; METTRAU, M. B. Altas Habilidades/Superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 158-171, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZX33H8WzJCzmTstRz7gPbbJ/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.

BEDAQUE, S. A. de P. **O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14509>. Acesso em: 14 maio. 2000.

BERNACKI, J. R. F. **O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de recursos no município de Rondonópolis – MT**. 2021. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2021. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3646>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BOHRER, A. P. C. **Práticas de Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Médio Integrado ao Técnico no Estado de Mato Grosso**. MT. 2023. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/dissertações>. Acesso em: 30 nov. 2023

BRAH, A. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329-376, jan.-jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2023.

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: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 31-dez.1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26653/000531919.pdf?sequence>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_ead.pdf. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Ministério da Educação, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial. – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica** / Secretaria de Educação Especial. – MEC; SEESP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Ministério da Educação, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

BUTLER, J. **A força da não-violência.** Tradução de Hugo Barros. Lisboa: Edições 70, 2021.

BUTLER, J. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar.** São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCAR, 2011, n.1 p;13-33. Disponível em:
<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 32, p. e58/ 1–16, 2019. DOI: 10.5902/1984686X26898. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em: 9 ago. 2023

CORREIA, D. S. M. L. **A percepção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico.** 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/4084>. Acesso em: 22 dez. 2022.

COSME, S. I. A. **Inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social: uma análise na EMEF Santa Cruz - Aracruz - ES.** 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento, Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/822/Santa%20Izabel%20Alborghetti%20Cosme.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A. da; FARIA, D. F. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no brasil. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, e52, 2020. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062020000100075&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 23 nov. 2023.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 26, p. 123-132, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/5mFyymwj3wsM5K7Sqt4VBTd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2023.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Teoria Crítica da sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em:
<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i2.26762>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CROCHÍK, J. L. Teoria Crítica da sociedade e estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 1, p. 67-99, 2000. Disponível:
<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/teoria-critica-da-sociedade-e-estudos-sobre-o-preconceito-crochik.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria Crítica e educação inclusiva. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 14, n. 28, 8 nov. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2494>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CROCHÍK, J. L.; DIAS, M. Á. de L. e; FERREIRA RAZERA, K. D. M. (2015). Teoria Crítica da sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva. **Imagens da Educação**, 5(2), 01 - 09. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i2.26762>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/26762>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CRUZ, W. M. da. **Inclusão e acessibilidade na universidade de Brasília na perspectiva de estudantes com necessidades educacionais específicas**. 2022. 76 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_75587826677c484db96dd9d3ea4574db. Acesso em: 30 nov. 2023

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. 306-314, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2017.213.04/6321>. Acesso em: 28 mar. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. UFES. 2017. ES. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_11593_Ariadna%20Pereira%20Siqueira%20Effgen%20%20Tese.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

FRAILE, C. L. Hacia Una Comprensión Del Aprendizaje Cooperativo. **Revista de Psicodidáctica**, n. 4, pp. 59-76. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gasteiz: España, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10810/48025>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, N. A. Alguns obstáculos para a educação inclusiva dentro e fora da escola. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2018. DOI: 10.30681/ecs.v8i1.3027. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8377>. Acesso em: 28 mai. 2022.

FRÖHLICH, R. Práticas de apoio e inclusão escolar: do direito e justiça social para o capacitismo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e59/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71343. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71343>. Acesso em: 22 nov. 2023.

GOMES, V. C. V. **Organização do trabalho colaborativo para inclusão**. Orientador: Adriane Cenci. 2022. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52183>. Acesso em: 09. nov. 2023.

HARGREAVES, A. *et al.* **Educação para a Mudança: Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes.** Porto, 2001. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4564631/mod_resource/content/1/Hargreaves%20P.1.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Ediciones Morata, 1999. Disponível em:
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/GSTN_Hargreaves_Unidad_2.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.** Porto editora, 2001. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4564631/mod_resource/content/1/Hargreaves%20P.1.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. (2008). Práticas Reflexivas: Uma Estratégia De Desenvolvimento Profissional Dos Docentes. In **Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos.** 2, 3 e 4 de setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39-0. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9819>. Acesso em: 11 nov. 2023.

<http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/4746> Acesso em: 14 maio 2022.

LEITE, F. M. M. da S. F. B. **Trabalho Colaborativo entre Docentes num Território Educativo de intervenção prioritária: Estudo de Caso.** 2015. Tese de Doutorado. Universidade Portucalense (Portugal). Disponível em:
<http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/1584/1/TDE%2047.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

LIMA, J. A. Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 13, p. 59-103, 1994. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC13/13-3-lima.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

LIMA, J. A.; FIALHO, A. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia, [S. l.]**, v. 2, n. 1, p. 27-53, 2016. DOI: 10.14195/1647-8614_49-2_2. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-2_2. Acesso em: 13 mar. 2023.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCHE, M. D. **Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão.** Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, Rio de Janeiro, Edur, 2011. Disponível em: https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/MacedoCarvalhoPletsch_AEE_2011.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

MACHADO, M. L. S. **O Trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.** 168 f. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em:

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIANI, F.; MATTOS, M.; CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 47, p. 663–667, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i47.1766. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766>. Acesso em: 08 fev. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, 5(9), 2000, p. 96-108. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917>. Acesso em 29 nov. 2023.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MICHELLUZZI, S.; CORDEIRO, A. F. M.; SELAU, B. Planejamento educacional na educação especial: a necessidade do trabalho colaborativo. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 10, p. 322-333, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5319>. Acesso em: 15 set. 2023.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

Miranda, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de história da educação**, 7, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 08 nov. 2023.

MIRANDA, T. G. Articulação entre atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 1, p. 81–100, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre, Artmed: 2003.

NASCIMENTO, A. P. do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2400>. Acesso em: 20 maio 2022.

NASCIMENTO, J. M. Pesquisa sobre o trabalho colaborativo docente entre professores do Atendimento Educacional Especializado e professores do ensino regular: um estudo do estado da arte. **Revista pedagógica**. 2023. Disponível em: <https://www.revistapedagogiaufmt.com/c%C3%B3pia-v-9-n%C2%BA-1-2022>. Acesso em: 28.nov. 2023.

NEVES, L. R. Contribuições da arte ao Atendimento Educacional Especializado e à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 489-504, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ZzmNgKnzXcJh3w5nyrZJpMx/?format=html&lan=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NOGUEIRA, C. S. **A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: preconceito, diferença e exclusão na perspectiva dos coordenadores de curso da UFR**. MT. 2022. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/dissertações>. Acesso em: 30 nov. 2023.

NUNES, I. M. Atendimento Educacional Especializado: Figurações e Tensões. In: **Anais do Congresso Nacional de Práticas Inclusivas**. Brasília (DF) UnB, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/aconapi/243596>. Acesso em: 10 nov. 2022.

OLIVEIRA, C. C. B. de. **Sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso**. FFC. 2016. SP. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136271>. Acesso em: 20 maio 2022.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 964-981, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.

PAULILO, A. L. **A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4445>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PERETZ, M B. The impossible role of educators on a changing world. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 1, p. 48-56, 2001.

PINHEIRO, L. N. **A (In)Visibilidade dos Estudantes Alto-Habilidosos e a Produção do Fracasso Escolar: Faces Da Escola Capitalista e seus Impactos na Educação Brasileira**. 2018. 512 folhas. Tese (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1789>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, vol. 38, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 231-238

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84842555009.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

PORTAL QEDU. Censo Escolar 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 16 ago. 2022.

RABELO, A. O. **A figura masculina na docência do ensino primário: Um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas "primárias" do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal**.

2008. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro (Portugal). Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/f609ba2544626c8c3eb88aa62cc8e4f8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 06 fev. 2023.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 171-188, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fSZvft63V58mv3ZVGx3wVzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2023.

RIBEIRO, O. K. S. P. **A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no espaço escolar e a Educação Física**. 2022. 89 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_821b9f014a8f67bd23a0ee8b85ebe1ba. Acesso em: 30 nov. 2023.

ROCHA, *et al.* **Políticas e referenciais metodológicos. Educação especial. Incluir é fundamental**. 2016. Rondonópolis. MT.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. Inclusão – **Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, p. 41-60, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2023.

RODRIGUES, R. K. G. **Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. UFSCAR. 2015. SP Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7651>. Acesso em: 20 maio 2022.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R. A. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 03 abr. 2023.

SANTOS, É. C. S. L.; MOREIRA, J. S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, 2(3), 2021, p.156-175. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.7908>. Acesso em: 29. nov. 2023.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores**. In: Congresso Estadual sobre Formação de Educadores, São Paulo. Anais... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em: 06 maio 2023.

SANTOS, S. A. dos; MAKISHIMA, E. A. C.; SILVA, T. G. da. **O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná**. In: Educere – Congresso Nacional de Educação, XII, Curitiba, 2015. Anais... Curitiba, 2015, p. 8312-8325. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/trabalho_colaborativo_professor_e_especialista_disciplinas.pdf. Acesso em: 09 nov. 2023.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 67p. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218> Acesso em: 08 nov. 2023.

SENGE, P. M. **A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Best Seller, 1990.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Inclusão Escolar).

SILVA, M. C. F. da; OLIVEIRA, M. M. C. de. **Prática do professor especialista do AEE e suas ponderações ao/em serviço**. In: Anais do Congresso Nacional de Práticas Inclusivas. **Anais**. Brasília (DF) UnB, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/acaoapi/243132-PRÁTICA-DO-PROFESSOR-ESPECIALISTA-DO-AEE-E-SUAS-PONDERAÇÕES-O'EM-SERVIÇO>. Acesso em: 25 fev. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3a ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250818/mod_resource/content/1/O%20trabalho%20docente%20hoje%20-%20elementos%20para%20um%20quadro%20de%20an%C3%A1lise.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.

TEIXEIRA, A. M. **Inclusão Escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS**. 107 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Uruguaiana, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/4492>. Acesso em: 13 mar. 2023.

UNESCO. **Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/7e6bda1f-2f79-476e-9520-68c24239f395/content>. Acesso em 12 dez. 2023.

ANEXO I – QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DE SALA REGULAR:

- Em sua unidade escolar há sala de recursos?
- Você conhece o trabalho realizado na sala de recursos?
- Já esteve como professor de AEE, atuando na sala de recursos? Já teve algum aluno que frequentava a sala de recursos?
- Atualmente você tem alunos com deficiência, TEA ou AHSD? Caso sim, estes recebem atendimento na sala de recursos?
- Na sua opinião, esse serviço auxilia no desenvolvimento do aluno?
- Você e o professor do AEE conseguem desenvolver trabalho colaborativo?
- Caso sim, na sua opinião, essa parceria é relevante como apoio para pensar a inclusão escolar? Caso aconteça o trabalho colaborativo, quais as condições para essa interação acontecer?
- Caso não, o que dificulta/impede que aconteça o trabalho colaborativo?
- Caso não aconteça o trabalho colaborativo, você gostaria de ter essa interação com o professor do AEE?

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELO AEE:

- Você e o professor do ensino Regular conseguem desenvolver um trabalho colaborativo em sua escola?
- Se sim, como você percebe a relevância dessa parceria como apoio para pensar a inclusão escolar?
- Quais condições ou fatores permitem que essa interação aconteça de maneira eficaz?
- Caso não aconteça o trabalho colaborativo, o que dificulta ou impede que essa colaboração ocorra?
- Caso não aconteça o trabalho colaborativo, você gostaria de ter essa interação com o professor da sala regular?
- Quais são os principais desafios ou obstáculos que você enxerga na tentativa de estabelecer uma parceria colaborativa com o professor da sala regular?
- Alguma outra informação ou observação que gostaria de compartilhar sobre a colaboração entre docentes do ensino comum, e professores responsáveis pelo AEE e sua relevância na inclusão escolar?