

O Trabalho Colaborativo no contexto da escola inclusiva

RENATA MARIA DA ROSA PEREIRA

PIBID

DOCENTE

EDUCACIONAIS

COMUNICAÇÃO

ITÁLIA

EJA

TRABALHO COLABORATIVO

PESQUISA-AÇÃO

PARALISIA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PRESSUPOSTOS

DISCURSOS

SALA

COLABORATIVO-CRÍTICA

INFANTIL

INCLUSÃO ESCOLAR

RECURSOS

INCLUSIVA

PRÁTICAS

DEFICIÊNCIA

AÇÃO

NECESSIDADE

CONTINUADA

ESCOLA

INCLUSIVOS

ACESSIBILIDADE

PROFESSORES

RECURSOS

FORMAÇÃO DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Renata Maria da Rosa Pereira

O TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

PORTO ALEGRE

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Renata Maria da Rosa
O TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA ESCOLA
INCLUSIVA / Renata Maria da Rosa Pereira. -- 2021.
135 f.
Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Trabalho Colaborativo. 2. Educação Inclusiva. 3.
Pensamento Sistêmico. 4. Atendimento Educacional
Especializado. 5. Formação Docente. I. Freitas,
Cláudia Rodrigues de, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Renata Maria da Rosa Pereira

O TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas

Linha de pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2021

A minha família, pelo apoio e pelo incentivo constantes. Aos meus alunos e colegas, com quem partilho meu Trabalho Colaborativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida!

Aos meus pais, Renato e Lucimar, por me educarem a olhar para o outro e agradeço, especialmente, à minha mãe por estar sempre comigo nos momentos mais felizes da minha formação acadêmica.

Agradeço às minhas irmãs, Lisa-bel e Karine, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e me incentivando nos estudos. Quero agradecer, de modo especial, a minha irmã Karoline, que sempre me acompanhou nas minhas especializações e seminários, por embarcar comigo no curso do mestrado na UFRGS, apesar de estarmos em faculdades diferentes, Educação e Letras, seguimos unidas nesta jornada de dois anos.

À minha orientadora, Cláudia Rodrigues de Freitas, pelos conhecimentos compartilhados, por acreditar no Trabalho Colaborativo e oportunizar essa experiência acadêmica. Muito obrigada por tudo!

Às minhas colegas de profissão, de estudos, de projetos, de seminários, as quais tornaram-se minhas grandes amigas: Juliana e Sílvia. Não tenho palavras para descrever a relação que estabelecemos desde 2012 na equipe pedagógica, formada pela SIR, SOE e SSE, entrelaçamentos repletos de fazeres de um cotidiano de escola, de saberes, que buscavam dar o lugar ao outro, de emoções que nos tomavam e inspiravam a novas ações e porque assim, nesse estar com a outra, fazia-se “sentido”, constituía-se um Trabalho Colaborativo.

Aos queridos integrantes do Grupo de Práticas do NEPIE, de modo especial à Mauren, nossa coordenadora, que me acolheu no processo formativo desse grupo e permitiu o encontro através das suas doces palavras.

Aos meus colegas de orientação, pelos bons momentos de estudo em conjunto e, de modo especial, a Joseane pela amizade e a tessitura sobre o fazer do orientador educacional.

Muito obrigada a todos!

*“A nossa grande tarefa está em
conseguirmo-nos tornar mais humanos”*

José Saramago, 2020, p. 78.

RESUMO

As cenas do cotidiano escolar são o ponto de partida para refletir e investigar: como o Trabalho Colaborativo, nas produções acadêmicas, vem se delineando no contexto da escola inclusiva? Este estudo tem por objetivo prospectar e analisar trabalhos acadêmicos, que tenham como descritor o Trabalho Colaborativo, no contexto da escola inclusiva, no período entre 2008 a 2018, no Ambiente Virtual Cartografias. O Ambiente Virtual Cartografias é um repositório virtual, construído colaborativamente, por três universidades federais, UFRGS, UFSCar e UFES. O estudo fundamenta-se no Pensamento Sistêmico a partir de Bateson (1986), Maturana (1996; 2001; 2002a; 2002b), Maturana e D'ávila (2004; 2009), Maturana e Varela (2010); Vasconcellos (2013). O trabalho também está fundamentado nos documentos legais que garantem a Educação Inclusiva. A parte analítica baseia-se em Larrosa (2002), Imbernón (2009), Baptista (2009; 2011), entre outros autores. Neste estudo, foi possível encontrar evidências sobre o Trabalho Colaborativo, em diferentes pressupostos teóricos, os quais constituem ações relacionadas principalmente ao Atendimento Educacional Especializado e à formação docente, inicial e/ ou continuada. O Trabalho Colaborativo se constitui, portanto, um meio para acompanhar os processos e criar alternativas para que se atendam todos os alunos com qualidade de ensino, garantindo seus direitos de ingressar, permanecer e aprender na escola.

Palavras-chave: Trabalho Colaborativo. Educação Inclusiva. Pensamento Sistêmico. Atendimento Educacional Especializado. Formação Docente.

ABSTRACT

Everyday school scenes are the starting point to reflect and investigate: how has the Collaborative Working, in academic productions, been outlined in the inclusive school context? The present study aims to prospect and analyze academic works, which have as descriptor 'Collaborative Working', in the inclusive school context, from 2008 to 2018, in the Cartografias Virtual Environment. The Cartografias Virtual Environment is a virtual repository, built collaboratively by three federal universities, UFRGS, UFSCar and UFES. This research is based on the Systemic Thinking, through Bateson (1986), Maturana (1996; 2001; 2002a; 2002b), Maturana and D'ávila (2004; 2009), Maturana and Varela (2010); Vasconcellos (2013). It is also based on legal documents which guarantee Inclusive Education. Its analytic part is based on Larrosa (2002), Imbernón (2009), Baptista (2009; 2011), amongst other authors. In this study, evidences of Collaborative Working were found in different theoretical assumptions, that constitute actions related mainly to Special Educational Service and to teacher training, initial and/or continuing. The Collaborative Working, therefore, constitutes a method to monitor the processes and to create alternatives that grant quality of education for all students, ensuring their right to enter, stay and learn in school.

Keywords: Collaborative Working. Inclusive Education. Systemic Thinking. Special Educational Service. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação para todos.....	25
Figura 2 - Matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns no Brasil (2007-2018)	31
Figura 3 - Sophia.....	37
Figura 4 - Rede do contexto da escola inclusiva.....	43
Figura 5 - Fios cotidianos.....	49
Figura 6 - Nuvem de palavras	55
Figura 7 - Configuração do Ambiente Virtual Cartografias.....	58
Figura 8 - Ambiente Virtual Cartografias.....	59
Figura 9 - Organograma do Ambiente Virtual Cartografias.....	60
Figura 10 - Encontro-tessituras.....	64
Figura 11 - Gráfico de total de produções acadêmicas por pesquisador e ano - período de 2008 a 2018.....	68
Figura12 - Gráfico dos Trabalhos acadêmicos por Instituições.....	73
Figura 13 - Quadro de palavras: Trabalho Colaborativo.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	66
Tabela 2 -	67
Tabela 3 -	73
Tabela 4 -	74
Tabela 5 -	80
Tabela 6 -	84
Tabela 7 -	91
Tabela 8 -	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação

Pibid - Programa Institucional de Bolsas De Iniciação à Docência

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEB - Câmara Educação Básica

CF - Constituição Federal

CIAPS - Centro Integrado de Atenção Psicossocial

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

EEFPP - Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar - EEFPP/ UFES

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FIERGS - Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FURB - Universidade Regional de Blumenau

IES - Instituto de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEPEDE-EEs - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial

NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

OBEDUC - Observatório de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PNEEPEI - Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Educação Especial

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS - Rio Grande do Sul

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE - Serviço de Supervisão Escolar

SIR - Sala de Integração e Recursos

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SOE - Serviço de Orientação Escolar

SRE - Superintendência Regional de Educação

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAC - Universidade Federal do Acre

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Rio de Janeiro

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UnB - Universidade de Brasília

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1 ENTRE CAMINHOS TRILHADOS: A PESQUISA.....	16
2 EDUCAÇÃO: direito de todos, em uma escola inclusiva.....	25
2.1 A ESCOLA E OS PROCESSOS INCLUSIVOS NO BRASIL.....	27
3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRABALHO COLABORATIVO.....	37
3.1 ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OS FIOS E OS NÓS DE UM TRABALHO COLABORATIVO	38
3.1.1 Sophia e os <i>nós</i> entre Trabalho Colaborativo e o pensamento sistêmico	39
3.1.2 Outros <i>nós</i> de um Trabalho Colaborativo	44
4. PERCURSO METODOLÓGICO	49
4.1 O PERCURSO INVESTIGATIVO	52
4.2 CONFIGURANDO A PESQUISA	53
4.2.1 O Ambiente Virtual Cartografias.....	56
5 DELINEANDO O TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA.....	64
5.1. DO PROSPECTADO AO ENCONTRADO NO AMBIENTE VIRTUAL CARTOGRAFIAS.....	65
5.1.1 Primeira aproximação dos trabalhos prospectados.....	66
5.2 AS NORMATIVAS E O TRABALHO COLABORATIVO	89
5.3 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA DO TRABALHO COLABORATIVO.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Trabalho Colaborativo um novo <i>con-viver</i>.....	95
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO.....	113

1 ENTRE CAMINHOS TRILHADOS: A PESQUISA

Os caminhos, na Educação, que se entrelaçaram aos trilhares da minha vida pessoal, colocam-me à disposição para a pesquisa. Apresento esta dissertação de mestrado, onde me propus a investigar as ações colaborativas, em forma de teses, dissertações e artigos, publicadas acerca de Trabalho Colaborativo, na área da Educação Inclusiva.

Acredito no potencial investigativo para perceber pistas significativas no contexto escolar sobre ações em uma perspectiva de Educação Inclusiva¹. Inicialmente, apresento a minha trajetória e explico os percursos que me levam a constituir essa temática como pesquisa.

Sou professora na rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS, onde atuo como orientadora educacional; também participo, como integrante, do Núcleo de Estudos de Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/ UFRGS, desde o ano de 2014. O meu direcionamento para a Educação Inclusiva acontece pela preocupação com a garantia de aprendizagem de todos os alunos, o que me levou a olhar para as relações, entendendo que é por meio dessas que a aprendizagem acontece, sentindo a necessidade de reconstituir a prática pedagógica. Processo percorrido entre a sala de aula, enquanto atuei como professora de turmas de alfabetização e na equipe diretiva, como orientadora educacional, através do diálogo e do trabalho em parceria com as professoras referências das turmas, a professora da Sala de Integração e Recursos – SIR, a supervisora escolar, e demais professores especializados, as famílias dos alunos e a rede de atendimento.

Nesse percurso, resalto os anos de 2013/ 2014 como “marcos” na minha trajetória, pois, aproximadamente, há sete anos, dei início ao curso de especialização de Educação Inclusiva, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, com o intuito de aprofundar o conhecimento na área de Educação Especial, para qualificar a minha contribuição no processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, definidos a partir da PNEEPEI/ 2008, como público-alvo da Educação Especial. No ano de 2013, realizei o meu de trabalho

¹ Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/ 2008 (BRASIL, 2008).

de conclusão de curso com foco na prática pedagógica, intitulado *Cartas para Educação Inclusiva: um diálogo entre teoria e prática pedagógica*, propondo-me a dialogar através de cartas com professores do Ensino Fundamental, que tivessem, em suas turmas, alunos público-alvo da Educação Especial. Esta ideia surgiu do seguinte questionamento: Como os professores estariam relacionando teoria e prática, em uma perspectiva da educação inclusiva? Percebi sentimentos de angústias, de ansiedades, de frustrações, de alegrias, entremeados por questionamentos, reflexões e curiosidades sobre a realidade vivenciada e a vontade de mudá-la. Contudo, os professores não conseguiam inovar as suas práticas pedagógicas e, na maioria das vezes, justificavam pela falta de formação específica ou por diversas barreiras² existentes no cotidiano escolar.

Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ao olhar para o contexto escolar da pesquisa, observei que era necessário reavaliar o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, para provocar mudanças em prol da inclusão (PEREIRA, 2013). Nesse mesmo ano, diante da necessidade formativa dos professores, foram organizados aos sábados, encontros de formação na escola, entre a equipe pedagógica e a professora da SIR, sábados de formação com o tema da Educação Especial e Processos Inclusivos. Estabeleci uma parceria com a SIR e a supervisão escolar e, além disso, passamos a nos reunir com frequência, para discutirmos os casos dos alunos público-alvo da Educação Especial e para atender às suas famílias.

Em 2014, fui convidada pela professora da SIR para fazer parte do projeto de um plano inovador para a escola e, ao mesmo tempo, por seu intermédio, passei a integrar o NEPIE, e fui inserida no Observatório de Educação – OBEDUC³. Participei do projeto intitulado *Políticas de Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul e do Grupo de Práticas*, como professora bolsista da Educação Básica, o qual se dedicava ao projeto do plano inovador.

² Conforme a Resolução CNE/ CNE nº 04/ 2009 (BRASIL,2009).

³ Programa desenvolvido em uma parceria entre CAPES, INEP e SECADI. Possibilitou um espaço para a formação de mestres e de doutores em ensino e educação, favorecendo estudos e pesquisas que tenham como característica o uso dos dados existentes no INEP.

Nesse espaço, a universidade oferecia uma formação para professores de Educação Básica, possibilitando a expansão do território da escola até o da universidade, reinventando-o como um campo de pesquisa, de produção de dados, onde o conhecimento pedagógico é entendido como um objeto de conhecimento, capaz de se transformar por meio das relações que se estabelecem. Assim, em parceria com as colegas, a professora da SIR e a supervisora escolar (integrantes do programa), passamos a desenvolver o plano inovador, intitulado *Ponto de Encontro: olhares sobre a inclusão e a aprendizagem*. Nossos encontros foram dedicados a pensar às questões mais emergentes do segundo ciclo⁴ e, na maioria das vezes, discutíamos sobre o conceito da aprendizagem, vista de forma fragmentada pelos professores das turmas, reconhecendo muitas barreiras naquele contexto escolar. Pensamos em propor um encontro para esses professores, um espaço de conversa, um momento de relato de práticas e de experiências. Como diz Jorge Larrosa (2002, p.21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]”. Nesse sentido, por meio de um convite escrito em uma carta para professores referências e/ ou especializados⁵ das turmas do segundo ciclo, correspondentes ao quarto, quinto e sexto ano do ensino fundamental, convidamos para um encontro desprendido de obrigatoriedade. Durante dois anos, foram realizados encontros mensais para o desenvolvimento do plano, onde foi possível refletir sobre o trabalho docente, o processo de aprendizagem e inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Surgiu, desse trabalho, um novo fazer pedagógico construído, processualmente, através do redirecionamento do olhar, percebendo e valorizando a singularidade dos alunos. No encerramento do projeto, alguns professores relataram sobre a

⁴ Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o ensino fundamental tem a sua estruturação curricular baseada na proposta de Ciclos de Formação. Divide-se em três ciclos, tendo, cada um, três anos de duração, com princípios e conhecimentos que orientam o trabalho pedagógico e o percurso até o último ano do terceiro ciclo, considerando as características dos alunos em suas diferentes idades e situação sociocultural. O primeiro ciclo, dos 6 aos 8 anos e 11 meses, abrange do primeiro ao terceiro ano escolar. O segundo ciclo, dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses, segue do quarto ao sexto ano escolar. E o terceiro ciclo, dos 12 aos 14 anos e 11 meses, compreende do sétimo ao nono ano escolar, anos finais do ensino. (PORTO ALEGRE, 1998).

⁵ Professores especializados são os que atuam em área específica como educação física, arte-educação, língua estrangeira, entre outras.

importância daquele espaço de fala e de escuta, e o quanto necessitavam do mesmo, desejando a sua continuidade.

Em 2016, em parceria com a colega que atuava naquele momento, como professora volante⁶ de B10, elaboramos um novo plano inovador, com duração de um semestre, em uma turma denominada B12. Inicialmente, realizamos encontros com as professoras: a referência da turma, a de arte-educação, a de educação física e a volante, a qual substitui a referência um turno durante a semana. Após algumas conversas, emergiu a necessidade de desenvolver um trabalho que levasse em conta a colaboração entre os alunos. No desenvolvimento do projeto, realizávamos encontros quinzenais com as professoras, com durações de uma hora, durante as reuniões pedagógicas. Nesses momentos conversávamos sobre as atividades desenvolvidas com a turma, as atitudes dos alunos, as relações que se estabeleciam entre eles de respeito, de diálogo, de cuidado, de ajuda ao outro, de colaboração. No transcorrer do plano, percebíamos melhora significativa na autoestima, na autonomia, na responsabilidade com as propostas de trabalho, possibilitando um avanço nos processos de aprendizagem. As trocas entre as professoras e com os alunos colaboraram para a construção de um novo perfil de turma. A partir desse trabalho, as professoras modificaram a sua prática pedagógica, com propostas diferenciadas, elaboradas em conjunto durante os encontros.

A vivência por meio de um Trabalho Colaborativo levou a pensar acerca dos processos inclusivos e das ações pedagógicas desenvolvidas na escola regular de ensino. O uso do termo Trabalho Colaborativo, com letra maiúscula baseia-se em Bateson (1986), por perceber sua importância e diferencial nas relações entre os sujeitos do contexto escolar inclusivo, o que se constitui como uma informação relevante. Este Trabalho considera a etimologia da palavra colaboração: originária do latim, composta pelo prefixo *co/ com* que significa junto/ juntamente, acrescido da palavra *laborare*: trabalhar. Logo, o Trabalho Colaborativo pode ser compreendido como “trabalhar junto”.

⁶Professora volante ou itinerante são os termos que denominam o professor que auxilia o professor referência de uma turma (CHRISTOFFARI, 2008, p.68). Devido o distanciamento da proposta política-pedagógica que deu origem aos ciclos de formação (PORTO ALEGRE, 1998) e a falta de recursos humanos, esse professor volante ou itinerante passou apenas a complementar a carga horária da turma, sem existir, muitas vezes, uma articulação com o professor referência.

Para esclarecer o tipo de relação que acredito que deva se estabelecer no “trabalhar junto”, apresento a distinção entre os termos colaboração e cooperação, uma vez que já foram utilizados como sinônimos (MILHEIRO, 2013). Apesar de ambos os termos terem o mesmo prefixo *co*, já explicitado o significado, os verbos colaborar e cooperar se distinguem. Cooperar também é originário do latim, da palavra *operare*, que significa operar, e, segundo os estudos de Damiani (2008), relaciona-se com relações desiguais, hierárquicas, enquanto colaborar refere-se às “[...] relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 215). Portanto, “trabalhar junto” diz respeito ao que é definido por “colaboração”, considerando as práticas que se constituem com o(s) outros(s), entre as relações que vão se estabelecendo no âmbito da escola, com o objetivo de torná-la inclusiva.

Neste percurso, alguns questionamentos vêm me acompanhando, entrelaçados com a minha trajetória de formação docente, tais como: Quais ações têm se constituído para tornar a escola inclusiva? Como estão organizadas as práticas pedagógicas na escola regular para que a inclusão aconteça? Há articulação entre os profissionais envolvidos no contexto escolar? A ação colaborativa entre fazeres na escola pode qualificar e sustentar os processos de aprendizagem? As produções acadêmicas têm evidenciado um possível Trabalho Colaborativo, no contexto da escola inclusiva? Tais questionamentos direcionam-me para o seguinte problema de pesquisa: Como o Trabalho Colaborativo, nas produções acadêmicas, vem se delineando no contexto da escola inclusiva?

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo: Prospectar e analisar trabalhos acadêmicos, que tenham como descritor o Trabalho Colaborativo, no contexto da escola inclusiva, no período entre 2008 a 2018, no Ambiente Virtual Cartografias⁷. O Ambiente Virtual Cartografias é um repositório virtual, construído colaborativamente, por três universidades federais, UFRGS, UFSCar e UFES, as quais têm um histórico de interlocuções e contribuições para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo fundamentou-se no Pensamento Sistêmico, a partir de Bateson (1986), Maturana (1996; 2001; 2002a; 2002b), Maturana e D’ávila (2004; 2009),

⁷ O local da pesquisa será apresentado no quarto capítulo.

Maturana e Varela (2010), Vasconcellos (2013). O trabalho também está fundamentado nos documentos legais que garantem a Educação Inclusiva. A parte analítica baseia-se em Larrosa (2002), Imbernón (2009), Baptista (2009; 2011), entre outros autores.

Nesta pesquisa, considere o período compreendido entre os anos de 2008 a 2018, que marca o processo histórico dos dez anos de implementação da PNEEPEI/ 2008 (BRASIL, 2008). No primeiro momento, realizei uma investigação no banco do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior CAPES, entre os anos de 2016 a 2018, como um panorama inicial sobre o que poderia encontrar como Trabalho Colaborativo e, depois, no Ambiente Virtual Cartografias, realizei a investigação desta pesquisa, como já apresentada no objetivo. No Ambiente Virtual Cartografias prospectei trinta e quatro (34) trabalhos acadêmicos para a realização da análise. Na etapa de delineamento do termo, Trabalho Colaborativo, realizei aproximações dos trabalhos, por meio de tabelas e gráfico, analisando: o movimento dos trabalhos entre 2008 a 2018, as produções por ano, pesquisador, instituição, títulos e temas relacionados ao objeto de estudo. E, por fim, faço uma análise acerca dos referenciais de sustentação ao termo, os normativos e os teóricos.

A dissertação está estruturada em seis capítulos, considerando a numeração a partir da introdução. Os capítulos dois, três, quatro e cinco, são abertos com cenas do cotidiano escolar, com intuito de estabelecer uma conversa com o conteúdo abordado. Tais cenas⁸ são trazidas da memória, das minhas vivências como orientadora educacional e, mais do que ilustrativas, são imprescindíveis para pensar sobre o Trabalho Colaborativo.

No segundo capítulo, denominado *Educação: direito de todos, em uma escola inclusiva*, trago para a discussão o processo da Educação Inclusiva no Brasil e a garantia de uma escola para todos através de documentos normativos.

No terceiro capítulo, *A educação inclusiva e o Trabalho Colaborativo*, realizo um aprofundamento do termo deste estudo, fundamentando-o no Pensamento Sistêmico.

No quarto capítulo, *Percursos metodológicos*, apresento a metodologia de pesquisa, por meio de um levantamento bibliográfico sobre as produções

⁸ Todos os nomes na dissertação são fictícios, preservando as identidades dos sujeitos.

acadêmicas que identificam ações colaborativas na escola, denominadas como Trabalho Colaborativo.

No quinto capítulo, *Delineando o Trabalho Colaborativo no contexto da escola inclusiva*, realizo a análise das produções acadêmicas selecionadas para a compreensão do que constitui o Trabalho Colaborativo, no contexto da escola inclusiva, no recorte temporal da pesquisa.

Nas considerações finais, *Trabalho Colaborativo um novo con-viver*, concluindo este estudo, realizo uma retomada do meu percurso na pesquisa, enfatizo os principais achados e evidencio o que vem ampliar o olhar sobre a importância do Trabalho Colaborativo para a escola inclusiva.

Cena 1: Nossa escola é “para todos”?

Era por volta das 15 horas, de um dia agradável de inverno. O sol da meia-tarde aquecia a minha sala de trabalho.

Trabalho em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Uma escola considerada grande, que atende aproximadamente a mil e trezentos alunos, computando os três turnos e foi construída para atender a oitocentos alunos. Por isso, eu sinto a escola pequena demais diante do número de alunos e das tantas demandas que surgem...

Na sala da orientação educacional, havia encerrado um atendimento de um aluno do segundo ano. Eu estava colocando a folha do registro na pasta do arquivo, quando entra na sala a secretária da escola. Ela estava muito ansiosa, mal entrou e já disse que estava com uma mãe para ser atendida por Francisca, minha colega orientadora. Francisca e eu nos olhamos, a cumplicidade no trabalho permitia-nos compartilhar os pensamentos, sem precisar verbalizá-los, a situação indicava “que bom que no momento não estávamos em atendimento”. Fato que geralmente era raro, em uma escola com tantos alunos, pais, professores e muitos encaminhamentos. Joana, minha outra colega, tinha acabado de sair para fazer um trabalho com uma turma.

E a secretária seguia falando sobre a situação. Disse que havia terminado de realizar duas matrículas para o quinto ano, uma para Clara de 11 anos e outra para Bianca de 14 anos, filhas da senhora que aguardava no corredor. Havia um problema: somente na finalização das matrículas ficou sabendo que, conforme a mãe, as duas meninas apresentavam um quadro com características de deficiente intelectual. Dizia que a coordenação pedagógica teria que decidir se as alunas poderiam ou não ficar na escola, pois ali já não havia mais vagas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sabia que tínhamos outros alunos da própria escola em lista de espera e pensou que poderia ver vagas em outra escola da região.

Por um momento eu congelei, mas logo eu disse: “– Mas isso não existe”. Era direito das alunas permanecerem. A secretária não respondeu a minha fala e saiu em direção da sala da supervisora escolar. Naquele momento, repeti para Francisca: “– Não há o que decidir! As alunas têm o direito à matrícula”.

Francisca, tensa e intimada pela situação, saiu atrás da secretária. Com passos rápidos alcançou-a na porta da sala da supervisora que ficava ao lado

da nossa sala. Entraram e logo a supervisora foi chamar a professora do AEE. Em seguida, com a chegada da professora, a supervisora colou pelo lado de fora da porta o cartaz “Estamos em reunião”. Enquanto isso, a mãe aguardava no corredor, juntamente com suas filhas.

Eu fiquei observando aquela cena, a mãe sentada com uma filha de cada lado no banco, olhando para o movimento das professoras. Quais eram os seus sentimentos? A sua expectativa?

Tentei voltar para as minhas folhas de registros, apesar dos meus pensamentos estarem naquele caso.

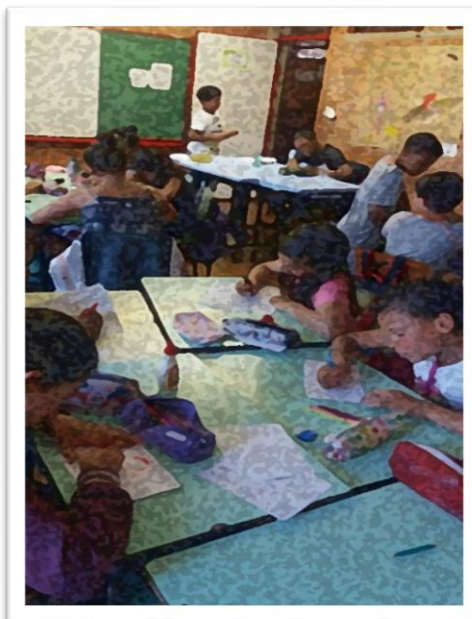
Logo, escutei que a mãe foi chamada. A secretária saiu depois da chegada da mãe e a reunião seguiu por mais um tempo. Algum tempo depois, vi Francisca com a mãe e as novas alunas. Pareciam tranquilas, conversavam sobre as novas turmas, as quais estavam indo conhecê-las.

Francisca retorna à sala de orientação e conta que as alunas iriam permanecer na escola. A professora do AEE não tinha vagas para novos alunos, considerando já ter 25 alunos para o atendimento, número limite, por professor do AEE, definido pela secretaria de educação. Contudo, ela iria atendê-las. A mãe das alunas foi convidada para participar da reunião, informada que as suas filhas iriam permanecer na escola, iniciaram uma conversa sobre a trajetória escolar das meninas. Francisca ressaltou que foi um momento tenso diante de uma incompreensão de um direito, mas gratificante ao tê-lo assegurado. Disse que ficou emocionada ao presenciar a satisfação da mãe em conseguir a vaga para as suas filhas, abraçando-as diante das novas professoras e colegas.

Francisca estava feliz, mas, aparentemente, cansada. Senta-se bem próxima da janela, enquanto os últimos raios de sol aqueciam a sala.

2 EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS, EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

Figura 1 - Educação para todos



Fonte: Arquivo da autora

Descrição da Imagem: (início da descrição) Imagem de uma sala de aula com alunos na vertical, medindo 8 por 6 centímetros. À frente foco na mesa com folhas, estojos e lápis de cor. Ao redor da mesa, da cintura para cima três crianças com os braços sobre a mesa pintam um desenho. Ao fundo, três grupos de crianças realizam atividades. Apenas dois alunos estão em pé (fim da descrição).

A educação é um direito de todos, garantido por nossa legislação, assim como deveriam ser as escolas: para todos. Na Constituição da República Federativa do Brasil – CF/ 1988, no artigo 205, é dado que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é assegurado aos alunos com deficiência o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino⁹. No Estatuto da Pessoa com Deficiência, reiteram-se os direitos à educação em todos os níveis, pois “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...]”¹⁰ (BRASIL, 2015), com as incumbências do poder público que, além de assegurar, deve criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar tal sistema¹¹ (BRASIL, 2015).

⁹ Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA/ 1990.

¹⁰ Artigo 27, capítulo IV, do Estatuto da Pessoa com Deficiência. CF/ 1988.

¹¹ Artigo 28, capítulo IV, do Estatuto da Pessoa com Deficiência. CF/ 1988.

Entre outros incisos, destaco aqueles que, primeiramente, se fazem necessários para possibilitar o processo de uma escola tornar-se inclusiva:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade **que eliminem as barreiras** e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para **atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo** em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; V - **adoção de medidas** individualizadas e **coletivas** em ambientes **que maximizem o desenvolvimento** acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015, grifos meus).

Como visto, há um direcionamento para a escola regular se tornar uma escola inclusiva, à medida que ela se proponha a eliminar as barreiras já existentes e detectar outras. Na cena que abre este capítulo, a falta de vagas no AEE quase foi uma barreira, impedindo o acesso das alunas à escola, pois a matrícula tem garantia legal. *Clara e Bianca têm o direito à matrícula*. O fato das alunas precisarem do atendimento especializado não pode ficar condicionado à matrícula. Na ausência da vaga no AEE, o que sustentou o acesso das alunas foi a articulação entre a equipe pedagógica da escola, o que, no meu entender, foi uma adoção de medida coletiva.

Na cena, a secretária disse que *“a coordenação pedagógica deveria decidir pelo caso das alunas”*, e convoca um grupo para pensar sobre o mesmo. Abre-se a possibilidade de diálogo, de esclarecimentos, de verificação de necessidades e de criação de estratégias frente à situação. Os serviços de orientação e de supervisão escolar, juntamente com o de AEE, asseguram o direito à educação e responsabilizam-se pela sua viabilização. Reconhecem a condição social da deficiência, a qual não está restrita ao sujeito, mas na sua interação com o meio, relacionada ao impedimento de longo prazo de natureza intelectual a uma ou mais barreiras que não permitem exercer com igualdade os seus direitos (BRASIL, 2015, artigo 2º).

Para a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial, tem-se, no artigo 28, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, diretrizes que indicam para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico o qual possibilite a inclusão e permanência dos alunos. Ações que perpassam tanto o trabalho da professora

do AEE, descrito no inciso VII, quanto o trabalho de outros professores, profissionais de apoio, profissionais de outros setores, como o da participação dos alunos e de suas famílias no processo de escolarização. São pistas para um trabalho pedagógico num conjunto de ações, recursos, serviços articulados em prol de um sistema inclusivo de ensino.

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015).

2.1 A ESCOLA E OS PROCESSOS INCLUSIVOS NO BRASIL

No Brasil, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Educação Especial (PNEEPEI) de 2008 tem início de elaboração a partir da assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e do seu Protocolo Facultativo, em 2007, (Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008a) o qual passa a fazer parte da nossa Carta Magna.

No documento da PNEEPEI de 2008, a educação inclusiva é apresentada como um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos, considerando igualdade e diferença como valores indissociáveis. A ideia de equidade como critério formal permite avanços ao apresentar o contexto histórico da exclusão produzida socialmente, visando estabelecer políticas públicas que possibilitem uma educação de qualidade para todos.

No preâmbulo do documento da Convenção, reconhece-se que a criança com deficiência tem os mesmos direitos que outras, pois

[...] as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e relembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança (Brasil, 2008a).

O artigo 24 da Convenção trata especificamente do direito à educação, devendo ser assegurado pelos Estados Partes um sistema educacional inclusivo

em todos os níveis de ensino. O referido sistema é entendido como um processo de adequação da escola para acolher todos os alunos, diferentemente do que a integração escolar sugeria, na qual tradicionalmente, era o aluno quem precisava se adequar às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola.

O processo inclusivo registra avanços com a aprovação da resolução 04/2009a do Conselho Nacional de Educação, publicada pela Câmara da Educação Básica. A referida resolução, ao instituir diretrizes operacionais para o AEE, superou a função substitutiva desse atendimento da Educação Especial ao ensino regular, reafirmando-o como complementar ou suplementar. A Educação Especial, entendida como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tem a garantia do AEE aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ainda que, ofertada sob a condição do preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme o artigo 4, inciso III e do artigo 58, *caput* e parágrafos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

A resolução traz as atribuições do profissional do AEE, dentre elas, destaque:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em **articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento** (BRASIL, 2009a, grifos meus).

Um planejamento aberto para as relações com o trabalho desenvolvido em conjunto com professores que atuam na turma, com os familiares e demais profissionais dos diversos serviços que venham fazer parte da vida do aluno. Um coletivo, que responsabilizado pelo processo educacional inclusivo, pensa, planeja, articulando estratégias de aprendizagem. Retornando à cena de abertura, quando o cartaz “Estamos em reunião” é colocado na porta da supervisão, marca um tempo para reflexões sobre como fazer o atendimento às alunas. São tempos, palavras, gestos, que vão definindo o processo inclusivo, dando um lugar de direito à Bianca e à Clara na escola regular.

A resolução, no artigo 10º, dispõe sobre a institucionalização do AEE no Plano Político Pedagógico (PPP) ¹² da escola. Para a operacionalização do AEE, a resolução também indica a articulação, como ação desse atendimento, tanto com outros profissionais da educação quanto o de outras áreas, e convoca ao estabelecimento de redes de apoio para potencializá-lo.

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009a).

Ainda nesse sentido, no artigo 13º ao estabelecer as atribuições do professor deste atendimento, nos incisos V, VI e VIII, reafirma por meio de parcerias a articulação intersetorial, com outros profissionais, bem como, com os professores de sala de aula, e indica dar orientações para esses últimos e às famílias dos alunos, pistas de um trabalho realizado *entre* e *com* outros, conforme o desejo explicitado pelos professores que constituem a escola da cena vivida por mim.

V – estabelecer **parcerias** com as **áreas intersetoriais** na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno [...] VIII – estabelecer **articulação com os professores** da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, grifos meus).

Desta maneira, as diretrizes organizadoras reafirmam que o trabalho do profissional do AEE não é somente com o aluno, mas aberto para “uma ação complexa, articulada, de múltiplas interferências [...]” (BAPTISTA, 2011, p.66).

Ressalto que no período de 2003 a 2010 tivemos o programa nacional de educação, intitulado *Educação Inclusiva: direito à diversidade*, com intuito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino inclusivo, promovendo a

¹² De acordo com a Resolução CME/ POA nº 006/ 2003 o PPP é definido por “Projeto Político Pedagógico”, no Sistema Municipal de Ensino, entendido a partir da ideia de incompletude de um projeto elaborado coletivamente para uma determinada comunidade, devendo ser reavaliado sempre que for necessário, por parte do que emerge da comunidade escolar ou em consonância das legislações vigentes, para estabelecer a função social da educação e nortear a ação pedagógica.

formação de gestores e de educadores nos municípios brasileiros. O Parecer nº 013/ 2009c do Conselho Nacional de Educação, publicado pela Câmara da Educação Básica, solicita a regulamentação do *Decreto de nº 6.571/2008b*, que orienta o atendimento para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, promovendo a distribuição de recursos do FUNDEB¹³ com base nos dados obtidos pelo INEP¹⁴. Contudo, esse documento é revogado pelo *Decreto de nº 7611/ 2011*, uma vez que reconhece o artigo 24 da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, e seu respectivo Protocolo Facultativo, aprovados no Decreto Legislativo nº 186/ 2008a, como Emenda Constitucional nº45, artigo 5º, parágrafo 3º ¹⁵.

Diante dessa regulamentação, os alunos público-alvo da Educação Especial passaram a receber dupla matrícula: a primeira, no ensino regular, e a outra, no Atendimento Educacional Especializado. Observou-se um aumento significativo de matrículas em escolas regulares, durante o período de 2007 a 2013, bem como uma diminuição de matrículas em escolas especiais (BRIZOLLA, 2007; BAPTISTA, MEIRELLES, FREITAS, 2015).

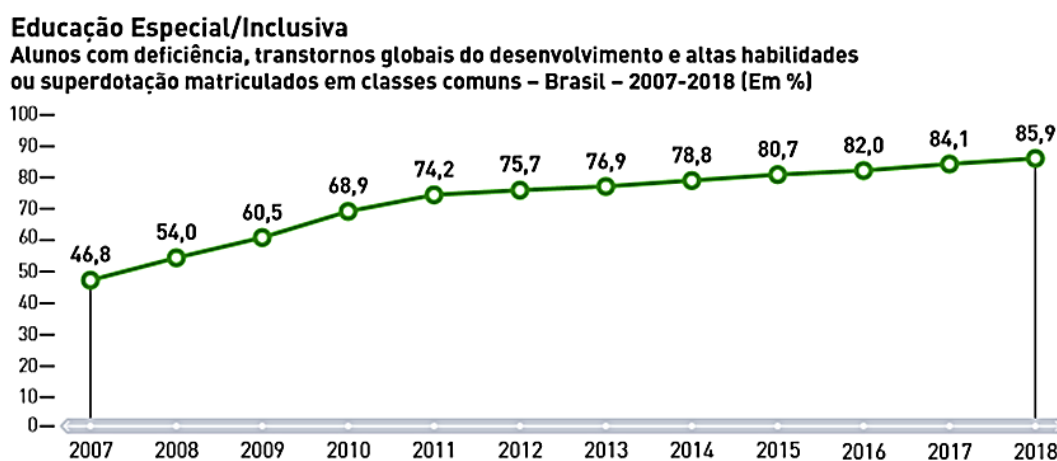
Com base nos indicadores de matrícula do Censo Escolar do INEP, podemos observar o movimento dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas regulares/ classes comuns, no período de 2007 a 2018.

¹³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

¹⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

¹⁵ De acordo com a lei, há um novo conceito para as pessoas com deficiência, nomeando-as como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2007).

Figura 2 - Matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns no Brasil (2007-2018)



Fonte: Cruz e Monteiro (2019).

Descrição da imagem:(início da descrição) Imagem de gráfico de linhas, exibindo na base o período em anos, de 2007 a 2018 e na lateral esquerda, na vertical, pontos de 10 em 10, de 0 100 marcam o percentual. A linha do gráfico, de forma crescente, inicia em 2007 com 46,8 %, 2008 com 54%, 2009 com 60,9%, 2010 com 68,9%, 2011 com 74,2%, 2012 com 75,7%, 2013 com 76,9%, 2014 com 78,8%, 2015 com 80,7%, 2016 com 82,0%, 2017 com 84,1% e 2018 com 85,9% (fim da descrição).

Conforme os dados, em 2007, apenas 46,8% das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial estavam em escola regulares/ classes comuns, tendo um crescimento no percentual de 39,1% até o ano de 2018. Nota-se que de 2007 a 2011 é o período de maior crescimento nos índices de matrículas, representando 27,4% do percentual total. Em 2018, verifica-se que faltam apenas 14,1% para que todos estejam matriculados em escolas regulares/ classes comuns (CRUZ; MONTEIRO, 2019).

Este cenário, onde 85,9% dos alunos público-alvo da Educação Especial estão matriculados na rede regular de ensino, só foi possível por ações de sustentação da perspectiva inclusiva. Ações da sociedade civil e governamentais, que podem ser identificadas nas legislações acerca do tema, nas políticas de implementação, nas produções acadêmicas e em debates junto à sociedade. Destaco, neste momento, algumas pesquisas acadêmicas encontradas no Ambiente Virtual Cartografias que, ao tratar do contexto da inclusão, apresentam pistas de possíveis ações de um Trabalho Colaborativo.

Silva (2015), ao analisar a formação docente por meio de planos de ação inovadores do Grupo de Práticas/ NEPIE/ UFRGS, defende uma relação de formação colaborativa entre a universidade e escolas de Educação Básica, enfatizando a articulação entre o professor do AEE com outros profissionais da escola. Esse movimento propõe uma nova ação, na qual

[...] todos os professores da escola devem assumir-se na condição de atores ativos no processo de aprendizado de todos os sujeitos que compõem o corpo discente. Dessa forma, é primordial buscar promover e sustentar, no âmbito coletivo, parcerias que potencializem esse processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2015, p.33).

Jesus, Gonçalves, Vieira e Effgen (2015) salientam a colaboração como uma estratégia de reflexão e ação, que favorece uma visão partilhada sobre os encaminhamentos dos problemas da escola para torná-la inclusiva.

A formação continuada em contexto abre possibilidades para falarmos em colaboração na escola, em projeto pedagógico inclusivo, em outras/novas possibilidades de ação, em práticas pedagógicas comprometidas com os diferentes percursos de aprendizagens dos alunos, em avaliação como dispositivo de retroalimentação da prática e do desenvolvimento dos educandos, possibilitando a toda a escola lançar olhares prospectivos sobre desafios que parecem intransponíveis, pois a partir dos saberes-fazeres desses profissionais, engendramos novas/outras possibilidades para lidar com a diversidade humana e com a realidade escolar que cada vez mais se faz desafiante e presente (JESUS, GONÇALVES, VIEIRA E EFFGEN, 2015, p.70).

Freitas, Christofari, Tezzari (2016) analisam como o AEE, inventando maneiras de articular o fazer pedagógico, possibilita a garantia de aprendizagem dos alunos público-alvo, no ensino infantil e no fundamental. As autoras apresentam pistas para “perceber elementos que favorecem o processo de inclusão escolar: a escuta ao aluno, o cuidado às relações que o constituem para pensar estratégias de ação” (FREITAS, CHRISTOFARI, TEZZARI, 2016, p.152).

Dessa forma, com o processo inclusivo abre-se a possibilidade para que novas práticas entre o ensino regular e o AEE aconteçam, reconstituindo o espaço de relações, por meio da reflexão sobre a prática. A ação ativa de todos os professores parceiros, a colaboração como uma visão partilhada e o olhar atento às relações no processo de inclusão são alguns efeitos e mudanças possíveis dessa rede que se forma processualmente.

Assim, existe uma legislação que assegura o direito de todos ao acesso à escola regular, porém são as ações pedagógicas que vão dizer sobre a permanência do aluno nessa nova escola, a qual vai se constituindo, exatamente, na articulação de novas ações, em discussões sobre as suas práticas, em diálogo com pessoas imbricadas nesse processo. Recordo de algumas reuniões em que íamos para “discutir” casos de alunos e acabávamos em uma “conversação”, a qual era possível constituir novas relações entre os

presentes e em relação ao aluno. Explico-me: mesmo sem a presença do aluno, ele era constituído com essa rede¹⁶ de relações.

- Reuniões na escola, como na cena descrita, entre os serviços de orientação e de supervisão, professora do AEE, professores que atendiam ao aluno e ao responsável;

- Reuniões de microrrede¹⁷ da região da escola, as quais aconteciam mensalmente no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Nessas reuniões estavam presentes representantes da região das instituições de educação, de saúde, da assistência social, do conselho tutelar. Realizávamos os encaminhamentos coletivamente, pois o aluno da escola era o paciente no posto de saúde e/ ou era atendido pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no contraturno, referenciado pelo CRAS e/ ou com expediente no conselho tutelar. Estabelecíamos a rede de proteção às crianças e aos adolescentes;

- Reuniões em locais como no posto de saúde, no Centro Integrado de Atenção Psicossocial (CIAPS) com os profissionais da instituição e os responsáveis pelos alunos.

Nessas reuniões, onde buscávamos estratégias para a criação de espaços inclusivos, encontrávamos pistas no nosso dia a dia. Essas pistas eram identificadas através de cada fala, através de cada ponto de vista, chegávamos a uma convergência em prol das necessidades do aluno. Como Freitas (2015) chama a atenção

[...] a novidade do cotidiano obriga-nos a assumir uma constante vigília contra a tentação da certeza e a vontade do imobilismo. Contra eles, é preciso marcar nossa prática com o suporte da invenção permanente (FREITAS, 2015, p.125).

A invenção permanente, na fala de Freitas, leva-me ao entendimento que assim como não existe um aluno “pronto”, não temos uma escola dita “pronta”. Por isso, a escola que construímos com a nossa prática está em processo. A inclusão faz parte desse processo, desse dinamismo, sendo necessário respeitar

¹⁶ Refere-se a “[...] uma rede de processos de produção, nos quais a função de cada componente consiste em participar da produção ou da transformação de outros componentes da rede. Desse modo, toda a rede, continuamente ‘produz a si mesma’” (CAPRA, 2006, p.89).

¹⁷ Denominação utilizada para reuniões de fórum local, onde há discussões de casos pela Rede de Atendimento da criança e do adolescente (Educação, Saúde, Assistência social, Conselho tutelar e Segurança).

os tempos, as aprendizagens, a complexidade das relações, como meio de constituição dos sujeitos.

Cena 2: Fios de um Trabalho Colaborativo, encontro com Sophia

Entre uma atividade e outra, estava passando por um corredor da escola quando ouvi um choro. Olhei e encontrei Sophia, uma aluna do terceiro ano. Ela estava chorando desesperadamente, gritando por Júlia, a monitora que costuma acompanhá-la. Eu fui ao seu encontro. Aproximando-me, dei-lhe um grande abraço. Senti que ela tremia. E disse:

– Calma Sophia! O que está acontecendo?

Sophia respondeu:

– Eu quero a Júlia!

Tentei explicar que Júlia deveria ter ido a algum lugar, mas que logo retornaria.

Vimos Júlia saindo do banheiro. Sophia saiu correndo ao encontro dela. Abraçou-a e pegou na sua mão. As duas vieram ao meu encontro.

Júlia disse:

– Assim não dá! Não posso nem ir ao banheiro que Sophia sai atrás de mim. Notei que ela estava apreensiva. Olhei para Sophia e falei:

– Sophia, a Júlia tem ficado na tua turma, mas terá momentos que ela poderá não estar lá...

Sophia pegou no meu rosto e me respondeu:

– Mas ‘Sora’ eu não gosto de ficar sem a Júlia! ‘Sora’, eu não gosto! E começou a se encostar ao corpo de Júlia.

Voltamos juntas para a sala de aula, a professora da turma estava na porta. Parecia preocupada e me disse:

– Fiquei aqui cuidando ela da porta. Tentei que ela voltasse para a sala, expliquei que a Júlia já retornaria, mas não quis me ouvir! Está difícil!

Enquanto a professora falava, eu observava Sophia... Ela entrou calmamente na sala e foi logo se sentar no seu lugar. As classes estavam dispostas em duplas, e quem era a sua dupla? Júlia! Realmente a situação estava preocupante! Conhecendo o trabalho da professora da turma, perguntei:

– Quando você irá trabalhar com a turma em grupos?

Ela respondeu:

– No segundo trimestre. Pensei... ainda falta um mês.

E, seria possível antecipar essa forma de trabalho?

– *Penso que sim! Respondeu a professora olhando na direção de Sophia e Júlia.*

Naquele momento, senti a necessidade de fazer-lhes uma proposta...

– *Júlia pode vir um pouquinho aqui conosco?*

Assim que Júlia aproximou-se, falei:

– *Então, sinto a necessidade de nos reunir para conversarmos sobre o que está acontecendo! Para cada um poder falar sobre o que está percebendo, sentindo.... Acho importante a presença da professora do AEE e de pelo menos um dos pais de Sophia para nos ouvirem sobre a situação e podermos ouvi-los também. Amanhã a turma tem educação física no segundo período, seria um período possível para sentarmos e conversarmos, mas teríamos que ver a possibilidade de todos estarem presentes. O que vocês acham?*

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRABALHO COLABORATIVO

Figura 3 - Sophia



Fonte: Arquivo da autora

Descrição da Imagem: (início da descrição) Imagem de uma sala de aula na vertical, medindo 10 por 8 centímetros. Retrato com fundo em preto e branco, com efeitos artísticos de riscos de lápis, com alunos trabalhando em grupos. Em destaque colorido, na parte superior e central da imagem, uma aluna sentada, de pernas cruzadas, braços estendidos até o joelho e mãos sobrepostas. Ela tem pele clara, cabelo escuro e liso, puxado sobre o ombro esquerdo. Veste camiseta vermelha e uma calça azul. Ela apresenta um olhar cabisbaixo (fim da descrição).

A cena que abre este capítulo também é uma cena do cotidiano da escola regular, entre outras que tenho vivenciado em uma perspectiva inclusiva da educação¹⁸, a qual diz de um trabalho que percebo como colaborativo.

A cena inicial se constitui a partir do meu olhar enquanto orientadora educacional, sentindo-me convocada, atendendo ao choro da aluna e

¹⁸ Conforme a PNEPEI de 2008, a educação inclusiva é exposta como um paradigma educacional, que propõe a partir do texto uma reflexão histórica do quanto às pessoas com deficiências foram excluídas do sistema de ensino regular, considerando a dicotomia entre normal/ anormal e as divisões que ocorreram entre ensino especial, classes especiais/ escolas especiais e ensino regular, com vistas a todos estarem em classes comuns. Como apoio aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial, no ensino regular é oferecido o Atendimento Educacional Especializado-AEE como complementar ou suplementar. Esse atendimento tem como uma das suas atribuições a articulação com professores, famílias e outros profissionais que sejam necessários (BRASIL, 2009b) para refletirem e contribuírem com a inclusão.

articulando-me com as pessoas que estão relacionadas a ela. Entendendo que, em uma escola inclusiva todos os profissionais devem contribuir com o processo inclusivo de acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008). Nesse processo, encontro-me em colaboração com o professor do AEE, o qual tem entre as suas atribuições à articulação com outros professores e profissionais (BRASIL, 2009a), uma vez que, o Trabalho Colaborativo possibilita uma “visão partilhada para os problemas da escola” (JESUS, GONÇALVES, VIEIRA, EFFGEN, 2015, p.65). E como considera a pesquisadora na área da orientação educacional Grispun (2006), quando se refere ao orientador educacional, “espera-se um profissional comprometido com sua área, com a história de seu tempo e com a formação do cidadão” (GRISPUN, 2006, p.18). Assim, sou convocada a pensar sobre os processos inclusivos e buscar uma prática pedagógica que contemple uma escola para todos.

3.1 ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OS FIOS E OS NÓS DE UM TRABALHO COLABORATIVO

Maturana (2002a) diz que “as palavras são nós em redes de coordenações de ações que surgem na convivência” (MATURANA, 2002a, p.89). Logo, busco a origem dos fios e dos “nós” que me constituíram no que entendo por um Trabalho Colaborativo.

Para isso, remeto-me à minha trajetória formativa, trazendo o que acredito que implicou mudanças no meu modo de ver, ouvir, sentir e pensar sobre a inclusão escolar. Retomo relatos do cotidiano escolar a partir da minha inserção na pesquisa acadêmica, participando como professora bolsista da Educação Básica do projeto intitulado Grupo de Práticas, subgrupo de trabalho do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - NEPIE/ UFRGS.

No pensamento sistêmico, encontro as bases para compreender a forma de constituir práticas pedagógicas que possibilitem que o aluno denominado público-alvo da Educação Especial, torne-se um aluno da escola regular.

3.1.1 Sophia e os nós entre Trabalho Colaborativo e o pensamento sistêmico

Pensar sobre os *nós* entre o Trabalho Colaborativo, entendido como um “trabalhar junto”, e o pensamento sistêmico, possibilita compreendermos como nos constituímos em relação com o outro em uma escola inclusiva. E como isso acontece?

Volto a olhar para a cena descrita na abertura deste capítulo, com o título “*Um encontro com Sophia: fios de um Trabalho Colaborativo*”. Destaco as palavras “encontro”, “fios” e Trabalho Colaborativo, considerando a minha trajetória na educação inclusiva e frente ao que entendo como Trabalho Colaborativo estabelecido entre relações de “trabalhar junto”. Um trabalho que foi se constituindo a partir de “encontros” os quais me permitiram refletir com outros, tecendo os fios desse “trabalho”, ou como Maturana (2002b) nos sugere, através de uma *rede de conversações*.

Maturana (2002b), no seu estudo sobre a ontologia do conversar, parte epistemologicamente da palavra *conversar*, que tem origem no latim, utilizando a definição de “dar voltas com”, questionando “o que ocorre no ‘dar voltas juntos’ dos que conversam, e o que acontece aí, com as emoções, a linguagem e a razão?” (MATURANA, 2002b, p.167). Para o biólogo, a *conversação* constitui o homem por meio do entrelaçamento entre o *linguajar e o emocionar*. *Linguajar* entendido como o afazer humano, o qual

[...] não tem lugar no corpo (no sistema nervoso) de seus participantes, mas no espaço de coordenações consensuais de conduta que se constitui no fluir nos seus encontros corporais recorrentes. Nenhuma conduta, nenhum gesto ou postura corporal particular constitui por si só um elemento da linguagem, mas é parte dela somente na medida em que pertence a um fluir recursivo de coordenações consensuais de conduta (MATURANA, 2002b, p.168).

Portanto, nessa conversação, o linguajar é o que se estabelece *junto com o outro* ao entrarmos em um consenso, entendido como um “estar junto” ao realizarmos as definições, o que fica definido é congruente entre as partes. E o *emocionar* diz respeito às “disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações” (MATURANA, 2002b, p.170). Nesse emocionar, o amor é a emoção essencial, entendido como a aceitação do outro na

convivência. Então, em uma escola para todos é necessário “dar voltas juntos”, conversar, pois serão pelas trocas, pelos compartilhamentos que haverá o processo inclusivo. Pellanda (2009) chama a atenção dos educadores para a consciência do amor, como força que nos coloca em relação com o outro e com a humanidade, o que nos permite mudarmos pelo princípio da *autopoiesis*¹⁹. Como afirma a pesquisadora

[...] o sentido da escola e o sentido da vida de cada um de nós estão diretamente ligados ao amor enquanto força conectiva que nos liga ao todo e, ao mesmo tempo, se constitui na nossa autoafirmação, condições de produção de *autopoiesis* (PELLANDA, 2009, p.83).

Por isso, o amor nos conecta ao todo, e a escola como parte viva implicará na constituição dos alunos enquanto sujeitos, a partir das relações estabelecidas, dependendo de um reconhecimento e de uma legitimidade nesse espaço. Sendo assim, será responsável por um processo de construção de pertencimento, de autoafirmação e, portanto, de inclusão.

Então, retorno à cena para refletir sobre o que estava acontecendo à Sophia que chorava desesperadamente porque a monitora que lhe acompanhava não estava presente, explicitando, dessa forma, que algo não está bem, sendo um pedido de “*ajuda* ante uma dor que atormenta em seu viver relacional” (MATURANA e DÁVILA, 2009, p.223). Fato que me tomou de forma *perturbadora*²⁰, levando-me para a ação, ou seja: articulei uma reunião entre os profissionais da escola e a família para refletir sobre as relações estabelecidas. Há necessidade, constante, de se repensar as relações para enfrentar aquelas que estão arraigadas em um passado social e cultural de segregações na Educação e viabilizar a (re)constituição do aluno denominado público-alvo da Educação Especial, como pertencente à escola regular. Conforme Maturana (2001),

¹⁹ Vocábulo utilizado por Maturana e Varela (1995) para dizer sobre a capacidade dos seres vivos de se autoproduzirem.

²⁰ Termo utilizado por Maturana para se referir a elementos externos que podem desencadear uma reconfiguração interna (MATURANA, 2001; PELLANDA, 2009; VASCONCELLOS, 2013).

Como seres humanos que vivem em conversações, somos seres reflexivos que podem se tornar conscientes da forma que vivem e do tipo de seres humanos que se tornam. E ao nos tornarmos conscientes, podemos escolher o curso que nosso viver segue de acordo com as nossas preferências estéticas, e vivemos de uma forma ou outra conforme a identidade humana que conservamos. Desse modo, nossa identidade humana é tanto constituída quanto conservada numa dinâmica sistêmica definida pela rede de conversações da cultura que vivemos (MATURANA, 2001, p.181).

Então, a rede de conversações possibilita refletir sobre as relações que constituem a escola como inclusiva ou não, percebendo no caso de Sophia o que não está permitindo-lhe um “pertencimento” ao espaço escolar, uma “autoafirmação” enquanto aluna e procurar modificar a forma desse modo de viver.

Em 2004, em palestra no Rio Grande do Sul, os professores Ximena Dávila e Humberto Maturana, ao explanarem sobre “ética e desenvolvimento sustentável”, trouxeram a noção de momento presente, de nosso viver.

O existir nos ocorre como um presente contínuo em contínua mudança. Passado e futuro não estão vencidos, são modos de viver o presente. O passado nos diz do presente, ao olhar o futuro imaginamos um devir. Ou seja, o que nos ocorre é um presente em contínua mudança (MATURANA e DÁVILA, 2004, p. 103).

Então, se desejarmos que Sophia sinta-se pertencente à escola, interagindo e tendo autonomia, faz-se necessário abrir um espaço para mudanças, para que novas relações sejam estabelecidas, conservadas, criadoras de um *devir*²¹. Também, precisa-se considerar que as relações que se constituem no cotidiano escolar estão entrelaçadas a outros âmbitos, como ao familiar de Sophia, ao profissional dos professores e da monitora da escola e ao cognitivo e emocional, referindo-se a cada um dos sujeitos envolvidos, na forma como cada um se relaciona com a inclusão escolar, legitimando ou não o aluno público-alvo da Educação Especial como pertencente ao espaço da escola regular.

Convoquei a reunião com a rede possível, mãe, professora regular, monitora, professora do AEE, tendo em vista que o “estar juntos” proporcionado pela reunião, com seus momentos de escuta e trocas, pudéssemos falar das

²¹ Processo em que ocorre a autopoiese.

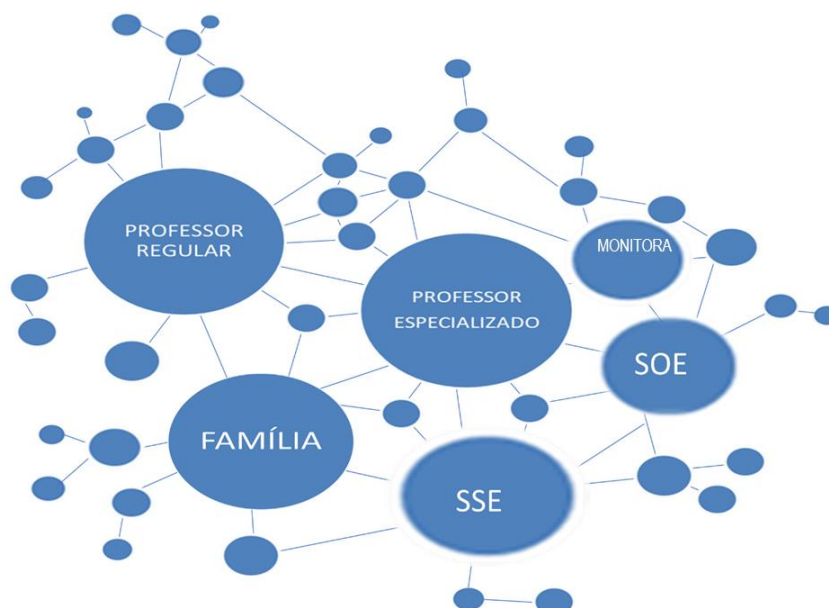
nossas percepções e escutarmos uns aos outros e, juntos, pensarmos em “ações” para um novo fazer. Minha preocupação era em tirar Sophia do lugar de sofrimento, testemunhado por mim, para isso, eu tinha que entender as relações que estavam acontecendo naquele momento. Maturana e Dávila (2004) nos propõem perguntas para que uma rede de conversações se estabeleça, por exemplo:

Em que espaço emocional se dá as redes de conversações que desejamos? Em um espaço emocional em que seja possível a escuta do outro? Em um espaço emocional em que se exercite o respeito mútuo? O que nos ocorre e nos ocupa nesta reunião? Por que todos nós, no viver que vivemos, temos preocupações éticas? Porque nos importamos com o que se passa com os outros, buscamos tomar consciência das consequências de nossos atos. Sempre nos importa o que nos sucede (MATURANA e DÁVILA, 2004, p. 108).

Nessas perguntas, percebo que os escritores salientam a “escuta” e o “respeito mútuo”, características que nos constituem como seres amorosos, portanto, propensos ao convívio social. E, nessas relações, é possível, através do colaborar e do compartilhar, que se deem aprendizagens. Maturana considera que ambas as ações requerem “participar com os outros de um projeto comum, o que só é possível se, na convivência com o outro, possa ser visto e escutado, ser respeitado e respeitar” (MATURANA e DÁVILA, 2004, p. 109). E, o que podemos dizer que aprendemos na relação com Sophia?

Sophia sabiamente chorou, fez-se existir, provocou aqueles que faziam parte do seu meio, os quais estabeleceram uma rede de conversações. Dessa forma, estendo a experiência com essa rede, entendendo que uma prática pedagógica, que dê conta desse sujeito, que está se constituindo aluno, ocorra em relação com todos os profissionais que lhe atendem. Temos que ter sempre presente se tratar de uma “rede”, onde o termo “todos” se refere aos profissionais da escola, à família, assim como também “outros” que vierem a fazer parte desse contexto, pois a ação de cada infere no processo de inclusão do aluno.

Figura 4 - Rede do contexto da escola inclusiva



Fonte: A autora.

Descrição da Imagem: (início da descrição) Imagem de uma rede na horizontal, medindo 8 por 12 centímetros. Com fundo branco, a rede, composta por elipses em azul e de diferentes tamanhos, apresenta linhas que fazem a conexão entre elas. Nas elipses maiores, há palavras e siglas: professor especializado, Serviço de Supervisão Escolar - SSE, monitora, Serviço de Orientação Escolar – SOE, professor regular e família (fim da descrição).

E, inclusão significa muito mais do que “um estar na escola”, na verdade, abarca um sentimento do aluno de pertencimento junto com os demais alunos, participar das atividades escolares, construindo um processo de aprendizagem que é singular de cada um, o qual deve ser reconhecido e respeitado pelos professores, pelos colegas de sala, pelos funcionários da escola, pelos pais e outros que vierem a fazer parte deste contexto escolar. Sendo necessário um trabalho pedagógico que dê um tempo e um espaço para dar existência a esse aluno que vem a constituir-se nesse lugar. Uma escola que há pouco tempo não lhe reconhecia enquanto aluno.

Desta maneira, parto do princípio que através do Trabalho Colaborativo, por meio de rede de conversação, é possível estruturar o processo de (re)constituição dos sujeitos. Uma estrutura de trabalho configurada, como um sistema aberto, pode contemplar, dinamicamente, o dia a dia de um contexto escolar. Contexto, vale lembrar, origina-se do latim *contextus*, que significa *entrelaçar, reunir tecendo*, podendo ser compreendido como um processo contínuo de constituição com outro, por meio *do que se entrelaça*, do que vem a tecer junto.

Na busca por uma prática pedagógica inclusiva que possibilite o acesso e a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem para todos os alunos,

percebo que o significado etimológico da palavra contexto se aproxima ao de Trabalho Colaborativo, podendo-se dizer que eles se constituem da mesma premissa, ou seja, das relações, do que se está entrelaçando, tecendo-se na convivência. Compreendo que, é neste *viver juntos* que as palavras ganham *vida*, significado através das ações daqueles que interagem, constituindo-se e constituindo esse contexto (MATURANA, 2002b).

Assim, esse espaço torna-se também um espaço formativo para todos os envolvidos nessa rede, existindo muitos movimentos, dos quais eu destaco dois: o retroativo²², que parte da reorganização da estrutura interna de cada um a partir daquilo que consegue perceber de diferente e sentir na convivência com o outro, estabelecendo uma nova relação, e o outro, o recursivo²³, estabelecido em rede, no momento que algo se constrói “colaborativamente”. Por isso, um Trabalho Colaborativo, no cotidiano da escola regular, poderá proporcionar um espaço para possíveis aprendizagens para todos os envolvidos no processo inclusivo (VASCONCELLOS, 2013; MATURANA, 2002b).

3.1.2 Outros nós de um Trabalho Colaborativo

Participando como professora bolsista do Grupo de Práticas, tive a oportunidade de discutir e de reinventar práticas pedagógicas, na escola regular, como já mencionado, a partir de planos de ação inovadores²⁴. O Trabalho Colaborativo surge de uma necessidade expressa nos dois planos inovadores, primeiramente, de um nós entre SSE, SOE e SIR, de conversarmos, de trocarmos os casos para pensar sobre a vida escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e, posteriormente, sobre um nós entre as professoras que atendiam a uma turma e queriam um espaço para conversar sobre as questões de aprendizagem e de relacionamento. Os dois planos levaram em consideração a necessidade daquele momento naquele contexto.

²² Movimento retroativo no qual parte de um efeito de uma ação vai inspirar a seguinte.

²³ Movimento recursivo refere-se “aos processos em que os efeitos e produtos são necessários ao próprio processo que os gera” (VASCONCELLOS, 2013, p.116).

²⁴ Plano que buscava através de práticas inovadoras, considerando as necessidades do contexto, uma escola na perspectiva inclusiva.

Na escola, esse espaço de conversação possibilitou mudanças nas práticas pedagógicas a partir de uma nova percepção dos professores envolvidos nos projetos, um olhar a partir de um novo ângulo, construído em conjunto a partir dos alunos que chegam com alguma “denominação²⁵”. Nesse espaço, abriu-se para a ideia de que todos pudessem tornar-se alunos, levando em conta suas necessidades e potencialidades, discutindo e pensando em estratégias em conjunto, sem negar as diversas barreiras.

Parafraseando Vasconcellos (2013), não existe uma única forma de se aprender, pois assim como não existe um “uni-versos”, e, sim, um “multi-versos”, ou seja, existem várias formas nas quais a aprendizagem pode ocorrer. Para Maturana (1996), “o aprender é conviver, quer dizer, o aprender se dá de uma ou outra maneira na transformação que tem lugar na convivência, e consiste em *viver o mundo que surge com o outro*” (MATURANA, 1996, p.244, minha tradução, grifos meus)²⁶.

Portanto, o “aprender” permite um “surgir com o outro”, algo que não é previsível. E, nesse sentido, a escola torna-se a representação de um processo de múltiplas aprendizagens, onde “todos” aprendem com “todos”, que participarem deste contexto e não só na relação professor e aluno. Essa consideração possibilita entender que a prática pedagógica também deverá se transformar continuamente pelo “aprender”. E a inclusão discorrerá destas relações.

Apresento um exemplo ocorrido no projeto *Trabalho colaborativo: potencialidades e possibilidades em uma turma de B10*, em uma cena que estava acontecendo na sala de aula, as professoras²⁷ da turma, os alunos estavam sentados em roda, para uma atividade do conselho de classe, onde cada um falava sobre o que havia aprendido e quais eram as suas dificuldades, e um aluno, Brayan, nove anos, contou que estava com dificuldades em matemática. Imediatamente, Fabiana, da mesma idade, muito tímida, que pouco

²⁵ O termo denominação refere-se aos laudos médicos nomeando o aluno, condicionando-o a um lugar sem olhar para as relações. Freitas (2011, p.33) faz a comparação do diagnóstico médico a “uma etiqueta para uma grande gaveta. Como se tudo que está ali dentro se resumisse à etiqueta”.

²⁶ El aprender es convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo surge con el otro.

²⁷ Referindo-me a cinco professoras que atuam nesta turma, a volante a referência, as professoras especialistas em educação física arte educação e língua estrangeira, no caso Espanhol, conforme as orientações para os componentes curriculares do quarto ano do ensino fundamental, na rede municipal de Porto alegre/ RS.

falava, com dificuldades para interagir com os colegas e, preferindo, na maioria das vezes, as atividades individuais, disponibilizou-se a ensinar o colega Brayan. Ficamos todos surpreendidos, pois Fabiana teve um comportamento diferente do habitualmente apresentado. Ela estava confiante ao se dispor a ensinar o outro.

No encontro com as professoras da turma, paramos para refletir sobre o que havia acontecido entre os alunos. Acreditávamos que seriam os efeitos das atividades que havíamos desenvolvido junto à turma e tentávamos analisar as atividades como possibilidades de desencadeamento dessa ação, como por exemplo: a dinâmica do “Cego e guia”, onde um aluno tinha que conduzir outro, com olhos vendados entre obstáculos, com cones, bambolês e pinos. Essas atividades abriam espaço para a interação entre os alunos e os desafiavam à autoconfiança e à confiança no outro, à colaboração, à empatia. Outras atividades foram desenvolvidas, contudo, não conseguiríamos identificar uma única atividade como sendo aquela que desencadeou a ação, mas entendíamos que, de modo geral, “essa prática oportunizava ao grupo de alunos desenvolverem entre eles, um trabalho de forma colaborativa, compartilhando experiências e conhecimentos” (PEREIRA e MARTINS, 2017, p.437).

Aos poucos, o espaço de reflexão sobre a prática e (re)elaboração do planejamento, também, tornava-se um espaço de aprendizagens, na busca por outra forma de se relacionar com o conhecimento. Uma aprendizagem que ocorria na convivência, na relação com o outro, podendo-se dizer, também, uma “aprendizagem colaborativa”.

Desta forma, o encontro com os professores para planejarem e analisarem as práticas, segundo Larrosa (2002), possibilitou

[...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Então, o “*dar-se tempo e espaço*” vem ao encontro do que sugere Freitas (2012, p.495), “oferecer a possibilidade de brechar o conhecimento ‘já sabido’, de pausar este saber concebido, ouvir a quebra de padrão, esse ‘novo’ a acontecer com o sujeito”, ou seja, abre-se a possibilidade para surgimento do novo, para o surgimento da experiência.

Assim, a experiência no contexto das colaborações dos planos inovadores, permitiu-me “uma abertura para o desconhecido” (LARROSA, 2018, p.34), disponibilidade para o imprevisto, para o entrelaçamento de conceitos, para novos modos de *saberfazer*²⁸.

O pesquisador sobre formação docente Imbernón (2009) propõe o desenvolvimento e o incentivo de uma cultura colaborativa por meio da criação de

[...] estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a utilização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e erros... que possibilitem a compreensão e a intervenção sobre a prática (IMBERNÓN, 2009, p.40 e 41).

O que se pode entender como o estabelecimento de uma “rede de conversações”, na qual os professores falam sobre as suas práticas, refletem sobre as relações que se estabelecem durante os processos de ensino e de aprendizagem, direcionando a atenção para o que é percebido como potente e/ou necessário para o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, considero que se constitua um Trabalho Colaborativo, um trabalho que possibilita o encontro, o “conversar”, o olhar às relações, o refletir e (re)planejar suas práticas. A atenção no processo escolar é uma garantia de que todos estejam “aprendendo”, pois conforme Baptista (2009, p.164) “estamos apostando na existência de sujeitos cuja potencialidade ou limitação devem ser lidas no entremeio da relação codeterminada entre o eu e o nós”.

²⁸ Expressão utilizada por Ferraço (2007) para referir-se às redes que se estabelecem entre a formação continuada e os currículos praticados no cotidiano escolar, os quais estão *intrinsecamente enredados*, constituindo-se mutuamente, fato que torna difícil pensá-los de forma separada. O que demonstra a complexidade do contexto escolar, sendo necessário estabelecer um espaço de formação, no qual se possa *conversar* sobre as práticas pedagógicas, estabelecendo uma *rede de conversações*.

Cena 3: Movimentos

E lá estou entre um atendimento e outro...

– ‘Sora’, me mandaram vir aqui no SOE pra ti chamar. É pra ti ir lá na sala!

Olho para o aluno, e imagino que ele está ali “representando” a necessidade da professora, me pedindo apoio, porém estou num atendimento e digo-lhe a verdade:

– Estou em atendimento, mas assim que puder estarei lá!

E o aluno volta para a sala de aula correndo.

Volto o olhar para a mãe que está me esperando. Ela me pergunta:

– Aqui as coisas são sempre assim?

Diante da pergunta, olhei para aquela mãe, que estava chegando na escola, e tentei entender o “sempre assim”; sempre os movimentos, ou “agitos” na linguagem da escola, sempre um tempo, ou um tempinho, pra quem entra pela porta, e respondi:

– Sim! A escola é muito viva, acontecimentos pulsam a cada momento, por isso estamos sempre em movimento...

Então, vou encaminhando o atendimento para o final, fazendo combinações, pois a conversa seguirá... E, despedimo-nos com um até logo.

Sigo para a sala de aula, e me acompanha o pensamento sobre os movimentos, sobre essa vida que pulsa e que se relaciona e que troca experiências, enfim: movimentos que acabam constituindo um saber/ um fazer sem se fechar, sem se concluir. Encontros. Mães, alunos, professoras, profissionais de áreas afins, especialistas, técnicos, e qualquer pessoa que esteja disposta ao encontro, pois quem chega se entrelaça a essa rede.

Então, chego à porta da sala de aula, bato e espero que alguém venha abri-la. Não sei o que está por vir. Uma nova entrada, uma nova situação, um novo encontro para parar, para olhar, para escutar, para se deixar tocar, para trocar, para conversar, para estabelecer novas redes, para refletir... Reflexões sobre o outro, sobre mim, sobre o meu fazer e sobre um novo fazer... Uma nova experiência que nos constitui entrelaçadas por nós, repletos de muitos “nós”.

Alguém abre a porta, peço licença, pois vou entrar...

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Figura 5 - Fios cotidianos



Fonte: Arquivo da autora

Descrição da Imagem: (início da descrição) Imagem de uma sala de aula na vertical, levemente inclinada para a esquerda, medindo 10 por 7 centímetros. Em primeiro plano fios, em suspensão, de linhas coloridas que caem até o chão de parquet e saem do retrato. Ao fundo, cadeiras e classes vazias, na parede um painel amarelo com alguns cartazes e a esquerda um armário de tijolo avista com duas portas brancas. (fim da descrição).

“[...] toda a arte de fazer explicações científicas está em saber usar a vida cotidiana” (MATURANA, 2001, p.79).

Minha vida cotidiana transcorre nos corredores e salas de aula dentro de uma escola. O universo dito escolar é minha fonte primária de experiências, onde afeto e sou afetada. Meus movimentos, nesse dia a dia, constituíram-se em bases as quais eu identifico como Trabalho Colaborativo. A experiência, entendida aqui, como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]” (LARROSA, 2002, p.21).

O Trabalho Colaborativo, presente através de ações realizadas nesse meu “multi-verso” escolar, detalhada nesta dissertação, transforma-se, em “objeto” de minha atenção, em busca de analisar as pesquisas que foram realizadas sobre o tema. O trabalho com esta perspectiva já não era nova, mas pensado em companhia junto ao NEPIE, onde refletíamos sobre os espaços

“vividos na escola e com base no trabalho colaborativo” (PEREIRA; MARTINS, 2017, p.434).

Explico, no início, como integrante do NEPIE e do Grupo de Práticas, pesquisava indícios de Trabalho Colaborativo em referenciais teóricos para qualificar os processos de inclusão na escola. Ao propor um plano de ação inovador para os professores, percebi a potência deste estudo, como processo formativo, e, depois, na prática de ensino entre os alunos e professores, observei a potência relacionada ao envolvimento de todos os sujeitos do contexto escolar.

Com base nos pressupostos do Pensamento Sistêmico, a partir de Bateson (1986); Maturana (1996; 2001; 2002a; 2002b); Maturana e Varela (1995); Vasconcellos (2013), compreendo que nos constituímos em relação de integração com o outro e o meio, envolvendo adaptações e transformações. Dentro desta perspectiva, tomo minha experiência a partir das cenas e sua interlocução com o objeto de estudo – o Trabalho Colaborativo.

Entendendo que “o conhecimento se organiza a partir da relação sujeito-objeto” (KASTRUP, 2009, p.37), necessitei, então, trazer o “traço” (-) que fazia a ligação entre o sujeito-objeto: o direito à Educação para todos. Acredito e aqui (re)afirmo que através da convivência, sem segregações na escola, é possível que sejam ampliados os processos de desenvolvimento, aprendizagem, cidadania de todos os envolvidos direta ou indiretamente.

Dessa forma, na medida em que a pesquisa evoca o potencial das ações inclusivas, diante daquilo que se constitui “colaborativamente” e do que convoca “o(s) outro(s)” a refletirem com os desafios do contexto escolar, (re)afirmar a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Esta pesquisa se propõe a dar a ver, exatamente, ações inclusivas em forma de Trabalho Colaborativo. Levando na minha bagagem a experiência (LARROSA, 2012) e estando à disposição da experiência (KASTRUP, 2009), direciono meu foco às produções acadêmicas sobre “Trabalho Colaborativo no contexto da escola inclusiva”, e tive como recorte temporal o período entre 2008 a 2018. O início, 2008, é a data da implantação do documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o qual traz a garantia dos alunos público-alvo da Educação Especial terem direito iguais à Educação em uma única escola para todos.

A questão de pesquisa elaborada foi: Como o Trabalho Colaborativo, nas produções acadêmicas, vem se delineando no contexto da escola inclusiva? Em

busca de respostas para a questão, aconteceram dois momentos (movimentos) que serão apresentados. O primeiro, corresponde às pesquisas realizadas no banco de dados do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior-CAPEs. E, justifico por se tratar de um repositório de grande importância pela coletânea de pesquisas em nível de pós-graduação no País.

Após a banca de qualificação, acolhi a sugestão de direcionar a pesquisa às produções acadêmicas das três universidades, UFRGS, UFSCar e UFES, pela justificativa: primeiro, porque faço referência aos trabalhos dos grupos de pesquisa das instituições mencionadas, no capítulo de fundamentação teórica sobre o que considero como Trabalho Colaborativo, conhecimento que tive após a minha inserção no NEPIE e interlocuções com pesquisadores dos outros grupos e, segundo, como uma forma de dar visibilidade para essas produções. Considerando ainda que, esses três grupos de pesquisa compõem um certo Trabalho Colaborativo e têm um histórico por meio de encontros, em Colóquios, orientações de pesquisas, participações nas bancas de dissertações, de teses e de pesquisas compartilhadas, entre outras atividades, trazendo contribuições para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ao encontro deste direcionamento, o Ambiente Virtual Cartografias foi definido com local de busca dos trabalhos acadêmicos.

Diante desses fatos, estabeleci como objetivo da pesquisa, prospectar e analisar trabalhos acadêmicos que tenham como descritor o Trabalho Colaborativo, no contexto da escola inclusiva, no período entre 2008 a 2018, no Ambiente Virtual Cartografias.

Durante todo o processo investigativo, fiz gestos de suspensão²⁹, sem negar ou aceitar as proposições sobre um Trabalho Colaborativo, estando aberta ao encontro, uma relação entre sujeito-objeto, em sintonia com o pensamento sistêmico, “os órgãos sensores captam alguma coisa do mundo externo que o sistema nervoso vai interpretar à sua maneira, e não à maneira do meio perturbador” (PELLANDA, 2009, p.48). E, assim, a partir das minhas construções, busquei delinear o Trabalho Colaborativo no contexto da Escola Inclusiva, mostrando como algo indefinido, instável e complexo, por entender

²⁹Gesto, ainda que temporário é necessário para relacionar-se com o novo, sem fazer julgamentos (KASTRUP, 2009).

que os elementos que o constituem não estão todos visíveis, delimitados, pois estão em processo (VASCONCELLOS, 2013).

Como referencial teórico, além de imersão em documentos legais que garantem a Educação Inclusiva, sustento o meu olhar, como já informado, a partir do Pensamento Sistêmico e de autores/ pesquisadores sobre o Trabalho Colaborativo. E, assumo, também, uma inspiração nos pressupostos da cartografia, junto a Kastrup (2009; 2015).

Desta forma, sustento que a pesquisa se insere em uma proposta qualitativa de investigação que teve a intenção de fazer a busca teórica do conceito Trabalho Colaborativo nas produções acadêmicas, no Ambiente Virtual Cartografias. Segundo Minayo (2008), a pesquisa se configura como qualitativa, pois ocupa-se de um universo de significados, de relações, de processos que não podem ser limitados à operacionalização de variáveis. Já os autores Bogdan e Biklen (1994, p.49), afirmam que “[...] tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”. Assim, procurei olhar com atenção para as relações que se estabelecem no contexto do objeto pesquisado, as quais o constituem e vice-versa (MATURANA; VARELA, 1995).

4.1 O PERCURSO INVESTIGATIVO

No percurso investigativo desta pesquisa, tenho como primeiro movimento a apresentação do sujeito da pesquisa, abordando o caminho trilhado como professora/ orientadora educacional até chegar ao momento de elaboração da pesquisa aqui apresentada. Destaco, nesse caminhar, como imprescindível a relação com colegas e alunos, instigando-me a aprofundar os estudos. A teoria e a prática são indissociáveis da experiência³⁰, que traz à tona a singularidade e a subjetividade de quem aprende na relação com o outro.

O segundo movimento foi reafirmar a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, na garantia de uma escola para todos. Escola que se constitui, processualmente, e aposta na aprendizagem, através de um coletivo escolar que se responsabiliza pelo processo educacional inclusivo.

³⁰ O conceito de experiência baseia-se em Jorge Larrosa (2002).

Como terceiro movimento, mostro a Educação Inclusiva e o Trabalho Colaborativo sob as lentes do Pensamento Sistêmico, ou seja, pensar sobre os nós, entendido como o que nos constitui na relação com o outro, entre o Trabalho Colaborativo na escola inclusiva, como um meio de relações, o qual é definido como “trabalhar junto”. De acordo com o pensamento sistêmico, o Trabalho Colaborativo possibilita estabelecer relações, um processo de aprendizagens para todos os integrantes da comunidade escolar.

O quarto movimento é dedicado à investigação nas produções acadêmicas em busca de compreender: Como o Trabalho Colaborativo vem se delineando no contexto da escola na perspectiva inclusiva? Logo, coloco-me à disposição, também, dessa experiência, para ver, escutar, sentir o que dizem as produções acadêmicas acerca do Trabalho Colaborativo. Foi o momento em que minha atenção estava totalmente voltada para o que move a minha pesquisa, onde ações na escola regular valorizem a relação entre os sujeitos, mais precisamente, aos alunos público-alvo da Educação Especial, e de olhar para essa realidade a partir de questionamentos tais como: Quais ações têm se constituído para tornar a escola inclusiva? Como estão organizadas as práticas pedagógicas na escola regular para que a inclusão aconteça? Há articulação entre os profissionais envolvidos no contexto escolar? A ação colaborativa entre fazeres na escola pode qualificar e sustentar os processos de aprendizagem? As produções acadêmicas têm evidenciado um possível Trabalho Colaborativo, no contexto da escola inclusiva? E, o segundo momento desse quarto movimento, caracterizou-se pela pesquisa direcionada ao Ambiente Virtual Cartografias, com o questionamento: Como as produções acadêmicas, prospectadas do Ambiente Virtual Cartografias, delineiam o Trabalho Colaborativo, no contexto da escola inclusiva, no período entre 2008 a 2018?

4.2 CONFIGURANDO A PESQUISA

Como venho abordando, a pesquisa passou por alguns movimentos (indiquei quatro) desde o momento que defini o tema. Dedico-me a seguir a uma abordagem mais profunda dos dois momentos (o primeiro e o segundo) do quarto movimento da pesquisa.

No primeiro momento, realizei um levantamento bibliográfico, na etapa do projeto de pesquisa, no banco de dados do Portal de Teses e Dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES. Como recorte temporal, utilizei os anos de 2016 a 2018. Minha busca era em direção a obter um panorama do que se poderia delinear como Trabalho Colaborativo no contexto da escola inclusiva. Para esse panorama inicial, senti a necessidade de ampliar a opção de descritor. Ou seja, para encontrar o que pudesse se caracterizar como um possível Trabalho Colaborativo, porém com outra denominação, também tive como descritores: práticas pedagógicas inclusivas, Educação Inclusiva, ensino colaborativo, coensino, trabalho docente articulado, práticas colaborativas e bidocência.

Essa pesquisa me direcionou a cento e quinze (115) publicações: trinta e oito (38) teses e setenta e sete (77) dissertações, pertencentes às áreas de Humanas e Educação. Desse material pré-selecionado, fiz primeiras leituras dos resumos, as quais foram sinalizadoras de exclusão, seguidas de leituras da introdução e conclusão, também indicadores de exclusão. Na seleção final, obtive vinte e três (23) produções: sete (7) teses e dezesseis (16) dissertações.

Com base nessas produções, realizei uma leitura organizando as informações em um quadro de resumo (anexo 1), destacando: título, objeto, objetivo, referenciais teóricos fundamentais, metodologia e instrumentos, e, por fim, os principais resultados. Neste levantamento de dados, identifiquei denominações relacionadas ao ensino e/ ou às práticas pedagógicas como um possível Trabalho Colaborativo, como o Ensino Colaborativo em seis produções: Araújo (2016; 2018), Ventura (2017), Amaral, (2018), Oliveira (2018), e Buss (2018). Nas proposições dessas pesquisas foram apresentados alguns princípios constitutivos do Ensino Colaborativo, como: a realização de um planejamento compartilhado; interações entre a escola, a família e outros profissionais; a construção de uma cultura escolar com a colaboração entre AEE e professor de sala de aula para práticas inclusivas, estando essas relacionadas ao currículo de cada escola. A respeito da cultura escolar, Dias (2018) trata da figura de gestor colaborativo, a fim de superar os desafios para promover essa cultura, com a responsabilidade de garantir o desenvolvimento de um plano de ações colaborativas na escola, para a garantia dos processos inclusivos.

Outro aspecto relacionado ao Trabalho Colaborativo é a prática pedagógica associada à formação docente, seja inicial ou continuada. Em dez trabalhos acadêmicos que realizaram essa associação, destaco oito: a inclusão conceituada como processo que respeita a garantia à diversidade (VALLADÃO,

da pesquisa. A seguir, apresento o segundo momento, após ser definido como local de pesquisa o Ambiente Virtual Cartografias, assim como a utilização de somente um descritor: Trabalho Colaborativo.

4.2.1 O Ambiente Virtual Cartografias

O Ambiente Virtual Cartografias, local de busca de trabalhos acadêmicos, definido para esse segundo momento de minha pesquisa, teve origem no macroprojeto intitulado *Educação Especial, Políticas e Contextos: análise de configurações, de indicadores e tendências em diferentes cenários*. O macroprojeto foi elaborado em parceria pelos três grupos de pesquisa: Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar - EEFPP/ UFES, Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial - NEPEDE-EEs/ UFSCar e Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar- NEPIE/ UFRGS, o qual faço parte. Esses três grupos de pesquisas têm um histórico de interlocuções por meio de encontros, em Colóquios, orientações de pesquisas, participações nas bancas de dissertações, de teses e de pesquisas compartilhadas, entre outras atividades, trazendo contribuições para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O principal objetivo do macroprojeto era o de “cartografar a Educação Especial em realidades locais definindo o município como principal lócus de investigação e dar início a um olhar comparado e internacional, tomando espaços locais na Itália, México e Moçambique” (BORGES, SILVA, SILVA, 2016, p. 4). Neste ambiente, os pesquisadores podem

documentar pesquisas, memórias, livros, dissertações e teses, artigos na plataforma virtual. Também documentar dados coletados no decorrer das pesquisas, como aqueles levantados em municípios específicos (documentos políticos, dados estatísticos entre outros), legislações e censos educacionais dos estados do Espírito Santo, de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Além de arquivar os materiais e dados da pesquisa do estudo comparado internacional com o México, a Itália e o Moçambique. E ainda consultar os dados relativos aos colóquios realizados pelos grupos e que constituíram a oportunidade de estabelecer o macroprojeto em questão (BORGES, SILVA, SILVA, 2016, p. 6).

Dessa forma, o Ambiente Virtual Cartografias reúne produções acadêmicas dos três grupos de pesquisas dos programas de pós-graduação em

Educação, na linha da Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, na linha da Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e do programa de pós-graduação em Educação Especial, na linha Produção Científica e formação de recursos humanos em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, contemplando as teses, as dissertações e os artigos.

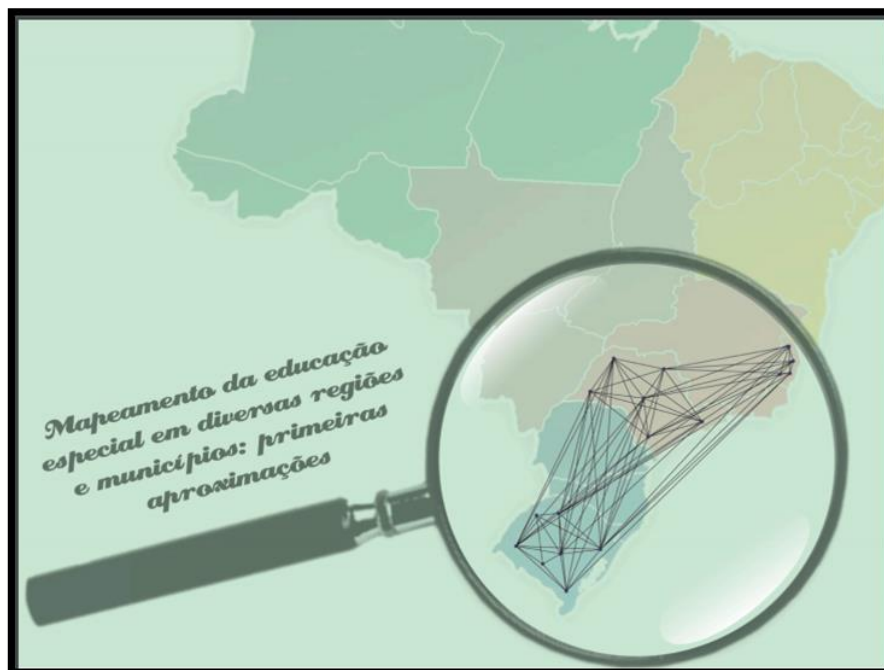
Os pesquisadores Borges, Silva e Silva (2016), idealizadores do ambiente, enfatizam que esse espaço virtual é direcionado apenas ao uso dos grupos de pesquisas participantes do macroprojeto, considerando-o como um espaço de “formação em rede”, um local formativo, destacando que

o conhecimento é construído em rede, sendo que esta é composta por elementos regulares e mutáveis, ou seja, uma constituição em constante movimento e não fixa (MATURANA; VARELA, 2001). Da mesma forma, compreendemos a composição da plataforma virtual, a partir de um movimento que se organiza a partir de uma teia dialógica, possibilitando, assim, um processo de formação em rede (BORGES, SILVA, SILVA, 2016, p.9).

Entendo, assim, que o Ambiente Virtual Cartografias foi elaborado de forma colaborativa, o que vai ao encontro do que defendo nesta pesquisa, e que esses três grupos, com seus movimentos de pesquisas, vêm garantindo e qualificando o processo inclusivo na escola. Dito de outra forma, estes três grupos têm trabalho articulado, que toma visibilidade ao constituir uma plataforma comum de abrigo às pesquisas desenvolvidas.

Para que adentremos neste repositório de pesquisa de nome Ambiente Virtual Cartografias, apresento a ilustração da configuração desse Ambiente, onde Borges, Silva e Silva (2016) ressaltam na imagem as linhas e as conexões entre os três estados de pesquisas, RS, SP e ES que marcam os movimentos de encontros entre as universidades federais, EEFPP/ UFES, NEPEDE-EEs/ UFSCar e NEPIE/ UFRGS.

Figura 7 - Configuração do Ambiente Virtual Cartografias



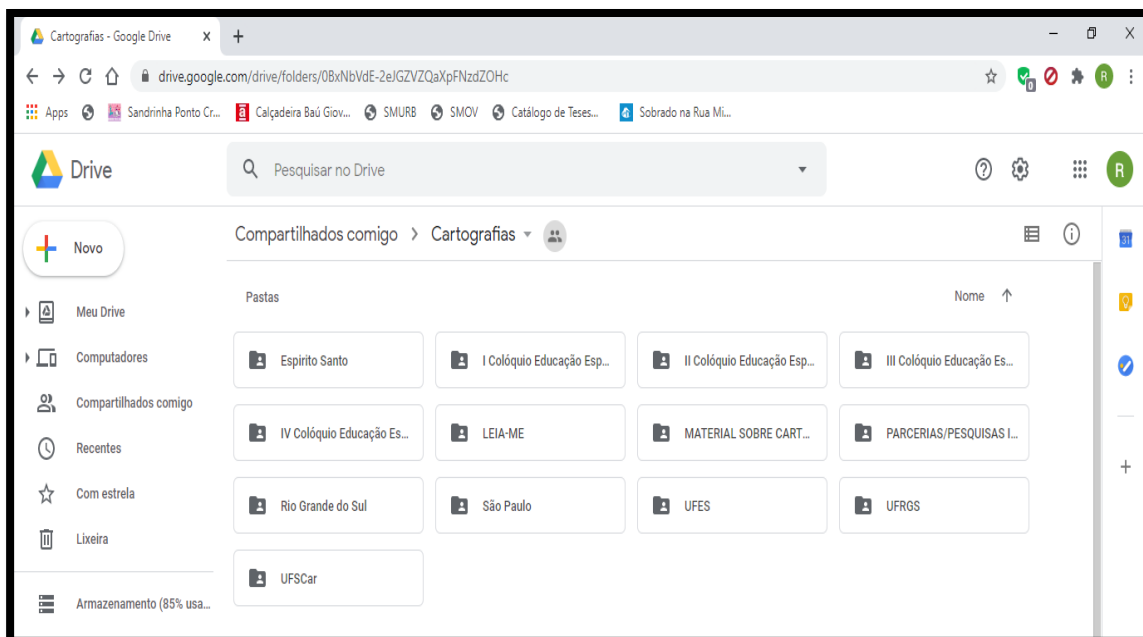
Fonte: Ambiente Virtual Cartografias

Descrição da Imagem: (início da descrição) Imagem colorida e horizontal do mapa do Brasil e uma lupa, medindo 9 por 12 centímetros. Em primeiro plano uma lupa que foca nas regiões sul e sudeste com pontos pretos conectados por várias finas linhas também pretas. À esquerda, acompanhando o cabo da lupa, em preto o texto: Mapeamento da Educação Especial em diversas regiões e municípios: primeiras aproximações. Em segundo plano, na parte superior da imagem o mapa completo do Brasil (fim da descrição).

O Ambiente Virtual Cartografias está hospedado no *Google Drive*, estruturado por pastas, compartilhando o acervo dos três grupos de pesquisa e disponível a todos os pesquisadores da rede (NEPIE, UFES e UFSCar). No acesso ao ambiente, destaco a pasta denominada “leia-me”, que contém orientações sobre esse ambiente. Atualmente, este espaço virtual apresenta treze pastas, contemplando: as três universidades e os seus respectivos estados, as parcerias e pesquisas internacionais, materiais sobre cartografia, os colóquios I, II, III e IV. Algumas pastas apresentam subdivisões, como: teses, dissertações e artigos, as quais também são divididas por eixos, formação docente, história e política, práticas pedagógicas e trajetórias escolares; a subpasta municípios é separada em pastas individualizadas por cidades; Itália, México e Moçambique, com subdivisões que contemplam artigos, dissertações, teses, documentos, memórias. Ainda esclareço que, as subpastas publicações referentes aos colóquios têm subdivisões por eixos, o primeiro relativo ao AEE e às práticas pedagógicas, o segundo eixo é sobre a formação docente e a Educação Especial e o terceiro, destina-se às trajetórias escolares dos sujeitos

da Educação Especial. A figura nº 8 a seguir permite a visualização inicial do espaço:

Figura 8 - Ambiente Virtual Cartografias



Fonte: Google Drive

Descrição da Imagem: (início da descrição) Fotografia na horizontal do Ambiente Virtual Cartografias, armazenado no *Google Drive*, medindo 8 por 15 centímetros. Sob fundo branco, à esquerda o ícone do Google Drive e, abaixo, o *menu* de comandos em lista. No centro da página, ocupando quase toda a imagem, 13 pastas que armazenam os arquivos compartilhados, distribuídas em 4 colunas (fim da descrição).

Na sequência, com base em uma figura construída pelos organizadores do ambiente virtual, Borges, Silva e Silva (2016), apresento organograma com a visualização de subpastas.

Figura 9 - Organograma do Ambiente Virtual Cartografias



Fonte: Borges, Silva e Silva (2016) com atualização de dados extraídos do Ambiente Virtual Cartografias

Descrição da Imagem: (início da descrição) Organograma vertical dividido em treze blocos vermelhos, para as pastas e subdivisões com contornos coloridos, para as subpastas. Da esquerda para a direita e de cima para baixo, no primeiro plano, o bloco “Leia-me” com quatro subdivisões: Informe Macroprojeto, Nota técnica 01, artigo Ambiente Virtual e Roteiro de entrevista. Na sequência à esquerda, blocos das três universidades, UFRGS, UFSCar e UFES cada um com cinco subdivisões cada uma: artigos, teses e dissertações, livros, memórias e pesquisas, sendo que as subdivisões artigos e teses e dissertações estão divididas em quatro tópicos. E por último neste plano, os blocos dos três estados Rio Grande do Sul, São Paulo e Espírito Santo cada um com três subdivisões: censo, legislação e municípios, sendo que esta última contém pastas por cidades de pesquisa. No segundo plano, bloco Parcerias e Pesquisas Internacionais com três subdivisões: Itália, México e Moçambique. Na sequência à esquerda, quatro blocos do primeiro ao quarto Colóquio da Educação Especial e Pesquisa, ocorridos em 2013, 2015, 2016 e 2017 cada um com a subdivisão publicações, sendo que o colóquio de 2016 tem uma subdivisão para memórias. A subdivisão publicações está dividida em três eixos. No terceiro plano, o último bloco, Material sobre Cartografia com duas subdivisões: artigo cartografia e mapeamento da Educação Especial (fim da descrição).

Como visto na figura acima, o ambiente apresenta as produções acadêmicas dos três grupos de pesquisa, entre artigos, dissertações e teses, as

quais foram prospectadas nos bancos de dados das universidades. Conforme o documento *Informe do macroprojeto*, de 2015, os coordenadores compartilharam um e-mail a fim de que os integrantes dos três grupos de pesquisa pudessem socializar as suas publicações e mantê-lo sempre atualizado.

Nesse ambiente, como já informado, utilizei somente um descritor: Trabalho Colaborativo, com o intuito de ter uma maior aproximação dos elementos que o constituem como conceito. E, meu recorte temporal foi de 2008 a 2018. No movimento de prospecção neste espaço, perpassei por quarenta e nove (49) trabalhos acadêmicos com o descritor Trabalho Colaborativo e destes, selecionei trinta e quatro (34) para análise, considerando o critério de sustentação teórica para o termo. Realizei uma leitura analítica, buscando as informações que fossem importantes para a aproximação do problema da pesquisa, a identificação do referencial teórico, a organização e a sintetização das ideias principais a partir de diferentes formas de sistematização dos dados. Tais informações são aprofundadas e poderão ser observadas no capítulo dedicado às análises.

As produções acadêmicas no período pesquisado no Ambiente Virtual Cartografias ofereceram diferentes pistas de como o Trabalho Colaborativo pode se estabelecer no contexto da escola inclusiva. Indícios que perpassam a concepção teórica e metodológica de pesquisas voltadas para a intervenção envolvendo o pesquisador e diferentes sujeitos do contexto escolar, como também decorre de políticas públicas educacionais. Os diferentes movimentos que promovem um Trabalho Colaborativo evidenciam a relação estabelecida “com” e/ ou “entre” os diversos sujeitos envolvidos para atender às demandas dos alunos público-alvo da Educação Especial, na garantia do acesso, permanência e qualidade de ensino.

Cena 4: O Encontro

Janaína chegou na porta da sala da orientação e bateu os pés para tirar a água dos sapatos. E disse: – Lá da sala da Sir não dá para saber o volume desta chuva.

Sônia chegou logo atrás, espantada e falou: – Nossa, que chuarada! Parece que vai inundar a escola!

Olhei para elas molhadas nos braços e nas mãos e, ofereci toalhas de papel para que enxugassem os pingos que ainda não tinham sido sugados pelas suas roupas ou escorridos pelo corpo. Em seguida, servi uma xícara de café para cada uma de nós, para que mais aquecidas, pudéssemos conversar sobre a inclusão na escola.

Sônia falou: – Enquanto supervisora, quero saber sobre a aprendizagem de todos os alunos. E estou muito preocupada com a situação de alguns alunos. Digo isso porque ao passar pelas turmas, vejo alunos perdidos nas aulas, sem participar do conteúdo. Eles estão sentados nas suas classes, alguns com a companhia de estagiários, fazendo atividades aleatórias. Tem um aluno que passa o tempo inteiro dormindo e outro que fica mais tempo no corredor da escola do que junto da sua turma. Questiono sobre o que acontece aí?

Janaína colocou: – Tenho visto que pouco adianta o meu trabalho na Sir, se não tiver um olhar do professor de sala de aula para os seus alunos. Tenho conversado com alguns professores individualmente sobre alguns casos, mas parece pouco diante das situações que ocorrem. Há necessidade de algo que o faça perceber a aprendizagem do seu aluno por outro ângulo. Não há uma única forma de aprender, como também não há uma única forma de ensinar. E sabemos que todos são capazes de aprender!

Questionei: – E como vamos provocar essa mudança de olhar?

Janaína respondeu: – Vamos conversar com eles. Nós três e os professores. Será um convite aberto para quem está disposto a participar de uma conversa sobre as suas experiências em sala de aula. Um espaço para deixá-los falar sobre o que acontece na sala de aula, para juntos refletirmos, oferecendo outros ângulos para a compreensão da situação. Isto poderá despertar lembranças, discussões de conceitos e fazeres.

Olhei para Sônia e parecia muito motivada com a ideia. Eu achei uma ótima proposta! Um convite para voltar o olhar para todos os alunos e refletir

sobre a aprendizagem e a inclusão. Então, eu disse: – Vamos lá! Temos um desafio pela frente! Os professores vão esperar por uma fala sobre como devem fazer em sala de aula, mas estaremos lá para oferecer um espaço de escuta, de encontro de ideias para a construção de uma escola para todos.

5 DELINEANDO O TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Figura 10 - Encontro-tessituras



Fonte: Arquivo da autora

Descrição da Imagem: (início da descrição) Foto das mãos de três pessoas segurando fios coloridos que se entrelaçam, medindo 7 por 8 centímetros. À frente foco em uma mão que segura um fio lilás. Ao fundo à esquerda duas mãos seguram um fio rosa, e à direita duas mãos seguram um fios azul-claro e rosa. (fim da descrição).

Início este capítulo apresentando a cena *O Encontro*, um ponto de referência para olhar o contexto da escola e identificar as características que a constituem como sendo um espaço para todos. O encontro de três profissionais da escola, preocupadas com a aprendizagem de todos os alunos, direciona-as para uma ação coletiva. Uma conversa através de convite para os professores.

Segundo Maturana (2002b), conversar é dar voltas com o outro, o que exige escuta, um deixar o outro “aparecer”. Transpondo esse pensamento para a escola, busco fazer protagonistas, também os referidos alunos público-alvo da Educação Especial, sendo necessário olhar para as relações que se tecem nesse cotidiano e compreender “*o que acontece aí?*” (MATURANA, 2002b, p.167) o que incide da cena do contexto escolar, na garantia da Educação para todos, mesmo que este direito esteja assegurado na Constituição de 1988. Nesta busca de garantia de direito à Educação, na Perspectiva Inclusiva, é preciso conversar com vários protagonistas deste cenário para conhecer o que eles percebem no contexto e quem sabe, parar para olhar de outros ângulos.

Partindo da ideia de um Trabalho Colaborativo que se estabelece conjuntamente, pelo qual cada um é corresponsável por aquilo que realiza em prol de um objetivo em comum, busco pelo encontro com outros pesquisadores da área da Educação, que almejam uma escola comum inclusiva, livre de segregações. E a conexão acontece pelo que considero fundamental para essa escola que desejamos se constitua, pelo Trabalho Colaborativo. Retomo aqui a minha pergunta de pesquisa: Como o Trabalho Colaborativo vem se delineando no contexto da escola inclusiva? E procuro analisar os pontos que marcam esse “trabalho com” e que tem contribuído para o processo de inclusão.

Na sequência, as subseções vão delineando o que se entende por Trabalho Colaborativo. Apresento os trabalhos acadêmicos selecionados e a análise, uma experiência que evoca as cenas do cotidiano, processo que entrelaça o vivido com o que vem a delinear conceitualmente o termo, provocativo às mudanças.

A primeira subseção apresenta os trabalhos selecionados com o descritor e, na sequência, as primeiras aproximações de análise. E, para um maior delineamento do termo, uma segunda subseção é proposta onde dois eixos são definidos a partir da recorrência encontrada nos trabalhos acessados: um eixo envolvendo as normativas evocadas, e um segundo apresentando os referenciais teóricos.

5.1. DO PROSPECTADO AO ENCONTRADO NO AMBIENTE VIRTUAL CARTOGRAFIAS

No Ambiente Virtual Cartografias, dediquei-me pela pesquisa nas teses, dissertações e artigos. Realizei o recorte temporal de 2008 a 2018, tempo de 10 anos da PNEPEI. Através das ferramentas de pesquisa do Adobe Acrobat Reader DC, utilizei o localizador para rastrear pelo descritor Trabalho Colaborativo.

A busca inicial selecionou um total de quarenta e nove (49) pesquisas com o descritor Trabalho Colaborativo. Após a análise dos trabalhos através da leitura de parte do texto com a presença do descritor, foram selecionadas cinco (5) teses, nove (9) dissertações e vinte (20) artigos, totalizando trinta e quatro (34) trabalhos para a produção de dados. Nessa seleção refinada, considerei os trabalhos que apresentavam referências relacionadas ao descritor.

A seguir, apresento uma sistematização dos trinta e quatro (34) trabalhos acadêmicos selecionados no período entre 2008 a 2018, para a realização da análise.

5.1.1 Primeira aproximação dos trabalhos prospectados

Nesta primeira aproximação com os trabalhos acadêmicos selecionados, a partir do descritor Trabalho Colaborativo, apresento tabelas e gráficos iniciais para análise do termo.

Inicialmente, a tabela 1 mostra a produção acadêmica associada ao descritor Trabalho Colaborativo, no período estudado.

Tabela 1 - Movimento dos trabalhos acadêmicos entre os anos 2008 a 2018

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Teses	-	-	1	-	-	-	2	1	1	-	-
Dissertações	1	1	-	1	1	2	2	-	1	-	-
Artigos	-	-	-	-	-	1	1	6	5	7	-
Total	1	1	1	1	1	3	4	7	7	7	-

Fonte: A autora a partir de dados extraídos do Ambiente Virtual Cartografias.

Descrição da Imagem: (início da descrição) tabela de 5 linhas por 12 colunas. De cima para baixo, na primeira linha apresenta os anos de 2008 a 2018; A segunda linha evidencia o número de teses selecionadas por ano, sendo 1 em 2010, 2 em 2014 e 1 em 2016; Na terceira linha, apresenta o número de dissertações: 1 em 2008, 1 em 2009, 1 em 2011, 1 em 2012, 2 em 2013, 2 em 2014 e 1 em 2016; Na quarta linha, traz o número de artigos: 1 em 2008, 1 em 2009, 1 em 2010, 1 em 2011, 2 em 2012, 3 em 2014, 6 em 2015, 6 em 2016 e 7 em 2017. Na quinta linha, conclui com o total de trabalhos acadêmicos por ano: 1 em 2008, 1 em 2009, 1 em 2010, 1 em 2011, 2 em 2012, 3 em 2013, 4 em 2014, 6 em 2015, 7 em 2016, 7 em 2017 e nenhum em 2018 (fim da descrição).

Dos trinta e quatro (34) trabalhos acadêmicos selecionados observados na tabela, há uma produção crescente entre os anos de 2015 a 2017, especialmente, no formato de artigos. Neste período, ocorreram colóquios³¹ anuais entre os grupos de pesquisa, o que pode ter possibilitado uma maior discussão e a continuidade dos estudos com a presença do termo.

Na sequência, a tabela 2 permite identificar os pesquisadores no recorte temporal desta pesquisa.

³¹ II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Práticas Pedagógicas, Sorocaba/ SP, 2015, III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Práticas Pedagógicas, Canela/ RS, 2016 e IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, Política, Formação e Práticas Pedagógicas, Guarapari/ ES, 2017.

Tabela 2 - Os trabalhos acadêmicos por ano e pesquisador

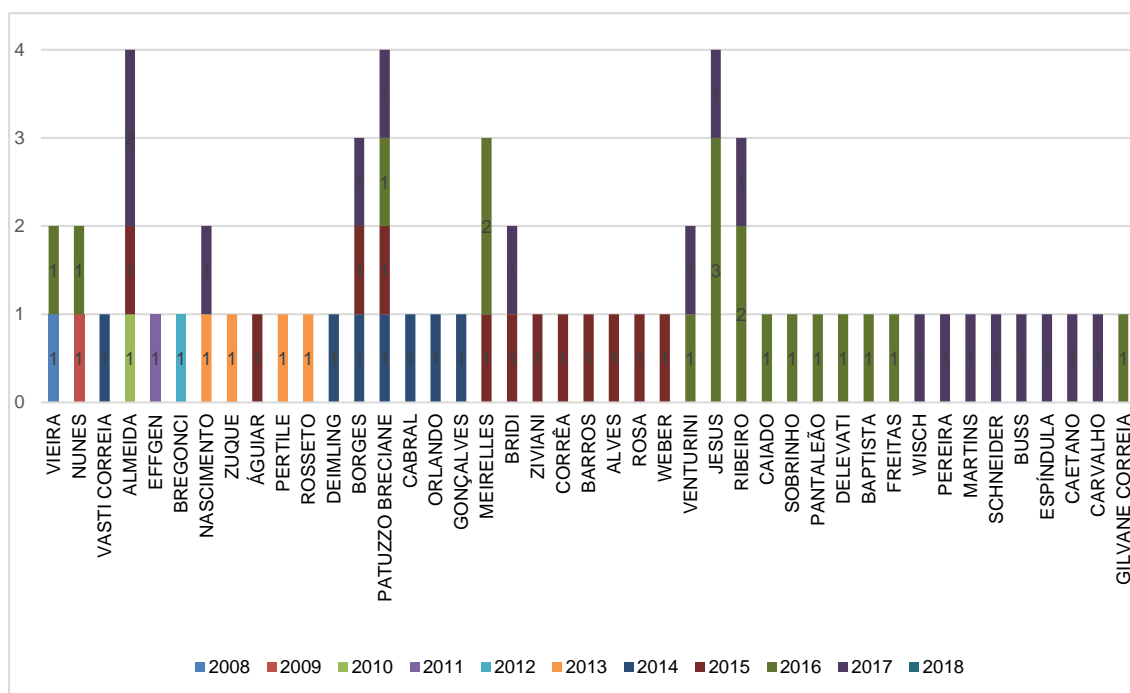
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Teses			Almeida				Deimling Correia	Águiar	Meirelles			
Dissertações	Vieira	Nunes		Effgen	Bregonci	Zuqui	Borges		Correia			
						Nascimento	Pattuzzo					
Artigos						Pertile e Rossetto	Cabral, Orlando e Gonçalves	Meirelles e Bridi	Delevati, Meirelles, Baptista e Freitas	Wisch		
								Rosa e weber	Vieira, Pattuzzo Breciane e Venturini	Pereira e Martins		
								Borges	Jesus e Ribeiro	Schnei der e Bridi		
								Pattuzzo Breciane e Nunes	Jesus, Caiado e Ribeiro	Carvalho e Almeida		
								Ziviani e Corrêa	Sobrinho, Pantaleão e Jesus	Jesus e Ribeiro e Venturini		
								Barros, Alves e Almeida		Buss, Espíndula Caetano e Almeida		
					Nascimen to, Borges e Pattuzzo Breciane							

Fonte: A autora a partir de dados extraídos do Ambiente Virtual Cartografia

Descrição da Imagem: (início da descrição) tabela de 4 linhas por 12 colunas. De cima para baixo, na primeira linha apresenta os anos de 2008 a 2018; A segunda linha evidencia o nome dos pesquisadores nas teses selecionadas por ano, sendo Almeida, em 2010; Deimling e G. Correia, em 2014; e, Meirelles em, 2016. Na terceira linha, apresenta os nomes dos pesquisadores nas dissertações: Vieira, em 2008; Nunes, em 2009; Effgen, em 2011; Bregonci, em 2012; Zuqui e Nascimento, em 2013; Borges e Pattuzzo, em 2014; e, V. Correia, em 2016; Na quarta linha, traz o nome dos pesquisadores nos artigos: Pertile e Rossetto, em 2013; Cabral, Orlando e Gonçalves, em 2014; Meirelles e Bridi, Rosa e Weber, Borges, Pattuzzo Breciane e Nunes, Ziviani e Corrêa e Barros, Alves e Almeida em 2015, Delevati, Meirelles Baptista e Freitas, Vieira, Pattuzzo Breciane e Venturini, Jesus, Caiado e Ribeiro, Sobrinho, Pantaleão e Jesus, em 2016. Na décima segunda coluna, Wisch; Pereira e Martins, Sheneider e Bridi; Carvalho e Almeida; Jesus, Ribeiro e Venturini; Buss, Espíndula Caetano e Almeida; Nascimento, Borges e Pattuzzo Breciane (fim da descrição).

Ao analisar os dados, identifiquei que alguns pesquisadores apresentam mais de uma publicação com a presença do termo Trabalho Colaborativo. No gráfico a seguir, é possível visualizar o número de produções por pesquisadores.

Figura 11 - Gráfico de total de produções acadêmicas por pesquisador e ano - período de 2008 a 2018



Fonte: A autora a partir de dados extraídos do Ambiente Virtual Cartografia

Descrição da imagem: (início da descrição). Gráfico de barras com fundo branco, possuindo cinco linhas e quarenta e três colunas em múltiplas cores. Cada linha representa um número de baixo para cima: zero; um; dois; três e quatro. Na linha base, escrito na vertical, os nomes dos quarenta e três (43) pesquisadores, que representam as colunas do gráfico. Da esquerda para a direita, pesquisador, número de produções e ano: Vieira, dois (2) trabalhos, um (1) em 2008 e (1) em 2016; Nunes, dois (2) trabalhos, um (1) em 2009 e (1) em 2016; Vasti Correia, um (1) trabalho em 2014; Almeida, quatro (4) trabalhos, um (1) em 2010, um (1) em 2015 e (2) em 2017; Effgen, um (1) trabalho, em 2011; Bregonci, um (1) trabalho, em 2012; Nascimento, dois (2) trabalhos, um (1) em 2013 e um (1) em 2017; Zuque, um (1) trabalho, em 2013; Águiar, um (1) trabalho, em 2013; Pertile, um (1) trabalho, em 2013; Rosseto, um (1) trabalho, em 2013; Deimling, um (1) trabalho em 2014; Borges, três (3) trabalhos, um (1) em 2014, um (1) em 2015 e (1) em 2017; Pattuzzo Breciane, (4) trabalhos, um (1) em 2014, um (1) em 2015, um (1) em 2016 e 2017; Cabral, (1) trabalho em 2014; Orlando, (1) trabalho em 2014; Gonçalves, (1) trabalho em 2014; Meirelles (2) trabalhos, (1) em 2014 e (1) em 2016; Bridi, (2) trabalhos, um (1) em 2015 e (1) em 2017; Ziviane, um (1) trabalho, em 2015; Corrêa, um (1) trabalho, em 2015; Barros, um (1) trabalho em 2015; Alves, um (1) trabalho, em 2015; Rosa, um (1) trabalho em 2015; Weber, um (1) trabalho em 2015; Venturini, dois (2) trabalhos, um (1) trabalho em 2016 e um (1) trabalho em 2017; Jesus, (4) trabalhos, três (3) trabalhos em 2016 e um (1) em 2017; Ribeiro, dois (2) trabalhos, um (1) em 2016 e (1) em 2017; Caiado, um (1) trabalho em 2016; Sobrinho, um (1) trabalho em 2016; Pantaleão, um (1) trabalho em 2016; Delevati, um (1) trabalho em 2016; Baptista, um (1) trabalho em 2016; Freitas, um (1) trabalho em 2016; Wisch, um (1) trabalho em 2017; Pereira, um (1) trabalho em 2017; Schneider, um (1) trabalho em 2017; Buss, um (1) trabalho em 2017; Espíndula, (1) trabalho em 2017; Caetano, um (1) trabalho em 2017; Carvalho, (1) trabalho em 2017; Gilvane Correia, um (1) trabalho em 2016. Abaixo da imagem a legenda do gráfico: azul, 2008; rosa escuro, 2009; verde claro, 2010; lilás, 2011; azul claro, 2012; laranja, 2013; azul escuro, 2014; marrom, 2015; verde, 2016; roxo, 2017; verde escuro, 2018. (Fim da descrição).

Nas trinta e quatro (34) produções selecionadas, há um total de quarenta e dois (42) pesquisadores envolvidos no estudo: doze (12) apresentam mais do que uma (1) produção acadêmica; cinco (5) pesquisadores apresentam duas (2) produções; três (3) pesquisadores apresentam três (3) produções; e, três (3)

pesquisadores apresentam quatro (4) produções.

Destaco os pesquisadores que tiveram maior número de publicações, quatro (4) e três (3), com a presença do termo Trabalho Colaborativo:

- a) Com quatro (4) produções acadêmicas: Almeida, Pattuzzo Breciane e Jesus.

As produções das pesquisadoras, com a presença do termo Trabalho Colaborativo, incluem a tese de Almeida, no ano de 2010, em um estudo sobre os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação e, após com participações em artigos que abordam referências do estudo, um (1) em 2015 e dois (2) em 2017. A pesquisadora Pattuzzo (2014), denominada como Pattuzzo Breciane (2015, 2017)³², apresenta no texto de dissertação o termo Trabalho Colaborativo e, após em 2015 e 2017 com participações em artigos. E, a pesquisadora Jesus participa em três (3) artigos em 2016 e, em um (1) artigo no ano de 2017 com estudos relacionados aos municípios do estado do Espírito Santo.

Destaco que essas três pesquisadoras, com distintas produções acadêmicas, mas pertencentes ao mesmo grupo de pesquisa da UFES, têm como aproximação a metodologia de “pesquisa-ação colaborativa-crítica”³³, onde a pesquisa compreende ações colaborativas de formação continuada. Almeida (2010) explica que esse enfoque metodológico torna possível um Trabalho Colaborativo a partir da concepção de colaboração que:

[...] busca o entendimento intersubjetivo dos diferentes proferimentos de fala. Ela constrói objetivos comuns, partilhados, que exprimem vontades coletivas. A partir daí, permite-nos alcançar acordos comuns. Para iniciar o trabalho colaborativo, precisamos de mais um parceiro, daí sua possibilidade concreta. É pela colaboração, pela divulgação desse trabalho, pelo contágio que as redes de colaboração vão se expandindo e construindo identidades coletivas (ALMEIDA, 2010, p.2009-2010).

Neste sentido, a metodologia de “pesquisa-ação colaborativa crítica” constitui um Trabalho Colaborativo a partir da interação dos pesquisadores e participantes no contexto escolar, tornando-os autores e sujeitos do processo de

³² A pesquisadora Pattuzzo a partir de 2015, passa a ter Breciani como último sobrenome. Portanto, considerando que o período de estudo abarca a alteração, a referência à pesquisadora contemplará os dois últimos sobrenomes, Pattuzzo Breciani.

³³ Termo cunhado pelo grupo.

conhecimento, assim como, leva a constituir uma política de formação continuada (BARROS, ALVES, ALMEIDA, 2015).

Jesus e Pattuzzo Breciane também realizaram a análise do que se refere a um Trabalho Colaborativo a partir da articulação desenvolvida pelo professor do AEE com a sala de aula comum. O Trabalho Colaborativo é uma atribuição do professor do AEE, fazendo parte das políticas de alguns municípios do estado do Espírito Santo, a exemplo de Cariacica, sendo reconhecido como uma ação potente “para oferecer subsídio às tantas interrogações que se colocam a uma escola mais inclusiva” (JESUS, RIBEIRO, 2016, p.8). O Trabalho Colaborativo, pelo fato do professor do AEE atuar junto com o professor da sala de aula, também recebe a denominação de ensino colaborativo (NASCIMENTO, BORGES, PATTUZZO BRECIANE, 2017).

b) Com três (3) produções acadêmicas: Borges, Meirelles e Ribeiro.

As pesquisadoras trazem presente o termo Trabalho Colaborativo nas suas produções acadêmicas, encontrado, inicialmente, conforme ordem cronológica, na dissertação de Borges, no ano de 2014. A pesquisadora realizou um estudo sobre o AEE, um espaço concebido como de articulação com a sala de aula comum, visto a potência desses ambientes para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Neste estudo, o Trabalho Colaborativo é identificado como uma atribuição de um professor especializado, o qual é nomeado como professor colaborador. Neste contexto há um segundo professor especializado, o qual realiza o atendimento na sala de recursos multifuncional, no contraturno. O estudo apresenta uma reflexão sobre o Trabalho Colaborativo, entendendo que esse deveria “fazer parte de uma postura ética de todos os profissionais possibilitando o envolvimento de todos os alunos no processo de aprender no coletivo” (BORGES, 2014, p.169). Em 2015, Borges publicou um artigo com a temática do seu estudo de dissertação, onde reafirma o termo Trabalho Colaborativo relacionado ao AEE, no atendimento em sala de aula, através de uma articulação entre os professores, o especializado e o referência da turma, e ressalta a importância do mesmo, em uma escola inclusiva. No ano de 2017, a pesquisadora, em parceria com outras pesquisadoras do seu grupo, participa de uma publicação sobre um estudo comparado entre os municípios de Serra e Cariacica/ ES, a respeito das políticas do AEE e, nesse estudo continua a se evidenciar o Trabalho Colaborativo como

atribuição de um professor especializado, o qual deve atuar com o professor referência da turma, garantido o processo de aprendizagem no contexto da sala de aula (NASCIMENTO, BORGES, PATTUZZO BRECIANE, 2017).

A pesquisadora Meirelles apresenta o termo, em parceria com outra pesquisadora do seu grupo, no ano de 2015. Nessa publicação sobre o AEE na Educação Infantil, o Trabalho Colaborativo aparece associado ao currículo desta etapa da Educação Básica, o qual oferece a possibilidade de “ações mais articuladas e flexíveis” e, portanto, potente para a realização de um Trabalho Colaborativo entre dois professores, o especializado e o da sala de aula, tomando “a sala de aula como espaço prioritário no processo de inclusão da criança/ aluno” (MEIRELLES, BRIDI, 2015, p.8). No ano seguinte, Meirelles refere a essa presença do Trabalho Colaborativo, no seu estudo de tese sobre o AEE na Educação Infantil. E, publica um artigo em conjunto com integrantes do seu grupo de pesquisa sobre as perspectivas da Política de Educação Especial no município de Santa Maria/ RS. Nesse estudo, o Trabalho Colaborativo, dentre os entendimentos, é descrito

como uma linha organizadora de uma prática pedagógica a qual possui como premissa a inserção e a escolarização do aluno com deficiência na escola desde a educação infantil (DELEVATI, MEIRELLES, BAPTISTA, FREITAS, 2016, p.16).

As três (3) produções da pesquisadora Ribeiro, entre os anos de 2016 e 2017, são realizadas em parceria com a pesquisadora Jesus do mesmo grupo de pesquisa. Em 2016, o termo Trabalho Colaborativo aparece em dois (2) artigos que retratam parte de uma pesquisa maior, envolvendo estados e municípios sobre o estudo da política de Educação Especial, nestes a análise, de modo particular, refere-se ao município de Cariacica/ ES. Nesse estudo, o termo aparece relacionado ao AEE, na figura do “professor colaborador das ações inclusivas”, destacando-se entre as principais ações, a de garantir ao aluno o acesso ao conhecimento (JESUS, RIBEIRO, 2016; JESUS, CAIADO, RIBEIRO, 2016). Em 2017, a pesquisadora participou de um artigo que apresenta as primeiras aproximações sobre um estudo comparado com a organização da Educação Especial em Sassari/ Itália. O estudo evidencia o termo Trabalho Colaborativo presente na proposta pedagógica, mencionado como “um trabalho colaborativo entre o professor regular e o professor de apoio” (JESUS, RIBEIRO, VENTURINI, 2016, p.81).

De modo geral, as pesquisadoras apresentam o Trabalho Colaborativo nas produções acadêmicas como uma articulação entre o AEE e a sala de aula. Articulação essa denominada como Trabalho Colaborativo que, a exemplo do município de Cariacica/ ES, tem um professor especializado, com a atribuição de desenvolvê-lo no contexto de aprendizagem, a fim de garantir o acesso ao conhecimento.

Destaco dois pontos importantes sobre as produções dos pesquisadores: um primeiro, para o desencadeamento das publicações, onde as ideias apresentadas em estudos mais elaborados, como as teses de Almeida (2010), Meirelles (2016) ou a dissertação de Pattuzzo (2014) são reafirmadas nos artigos. E, nesse processo destaco, ainda, a produção de publicações em parceria nos grupos de pesquisa, o qual vai possibilitando sustentação para o termo, na medida em que integrantes vão se aproximando, aprofundando e expandindo o estudo. Um processo que pode ser entendido como um sistema complexo, no qual os pesquisadores, ao interagirem e produzirem em conjunto as pesquisas, vão se constituindo enquanto pesquisadores e construindo conhecimento, o que envolve “múltiplas interações e retroações” (VASCONCELLOS, 2013, p.114). Um segundo ponto foi pensar sobre as pesquisas que, ao evidenciarem as ações de implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, potencializam aquelas encontradas como alternativas para a qualificação da escola inclusiva. Com isso, quero dizer que o Trabalho Colaborativo é recorrente nas pesquisas tanto pelo estudo realizado de forma colaborativa, quanto pelas evidências que são potentes ações colaborativas no contexto escolar.

No que diz respeito a essa recorrência de pesquisas com o termo Trabalho Colaborativo, identifiquei que a UFES apresenta um maior número de trabalhos acadêmicos. O que pode ser verificado conforme a tabela 3, a seguir:

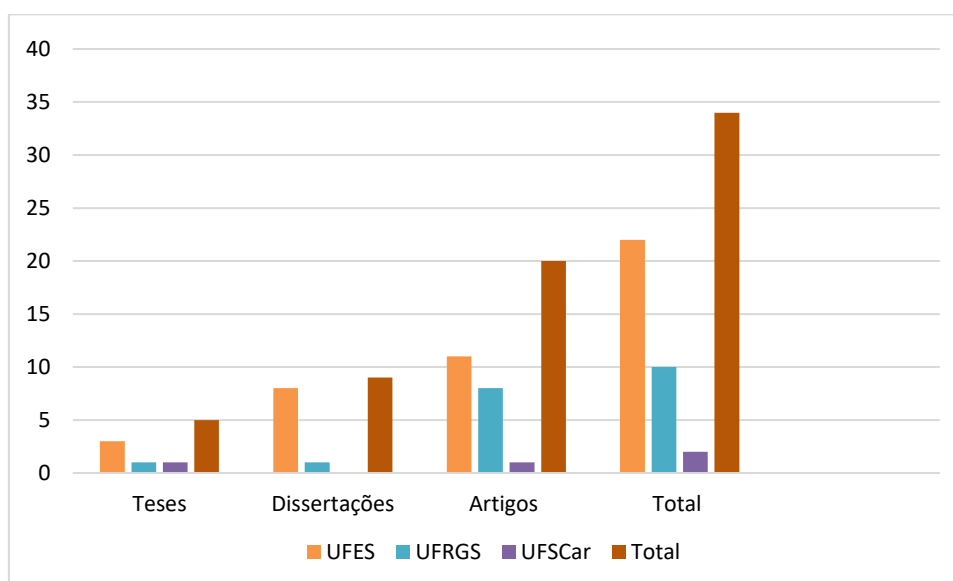
Tabela 3 - Trabalhos acadêmicos por Instituições de Ensino Superior:

Instituições	Teses	Dissertações	Artigos	Total
UFES	03	08	11	22
UFRGS ³⁴	01	01	08	10
UFSCar	01	00	01	02
Total	05	09	20	34

Fonte: A autora a partir dos dados extraídos do ambiente Virtual Cartografias

Descrição da Imagem: (início da descrição) tabela de 5 linhas por 5 colunas. Primeira linha, identificação das colunas por instituição, teses, dissertações, artigos e total. Segunda linha, Universidade Federal do Espírito Santo-UFES: 3 teses, 8 dissertações, 11 artigos, total de 22 trabalhos acadêmicos; Terceira linha, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS: 1 tese, 1 dissertação, 8 artigos, total de 10 trabalhos acadêmicos; Quarta linha, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar: 1 tese, nenhuma dissertação, 1 artigo, total de 2 trabalhos acadêmicos; Quinta linha, total de 5 teses, 9 dissertações, 20 artigos e total de 34 trabalhos acadêmicos (fim da descrição).

Os dados evidenciam que, de trinta e quatro (34) trabalhos acadêmicos, vinte e dois (22) são da UFES. O que pode ser também visualizado no gráfico da figura 12.

Figura 12 - Gráfico dos trabalhos acadêmicos por Instituições

Fonte: A autora a partir de dados extraídos do Ambiente Virtual Cartografias

Descrição da imagem: (início da descrição) Gráfico de barras com fundo branco, exibindo na base as cores e as siglas das três instituições: laranja para a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, azul claro para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, roxo para a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e marrom para o total das produções acadêmicas. Na lateral esquerda, de 0 a 40 pontua a quantidade de trabalhos selecionados. Na linha horizontal, os trabalhos acadêmicos são classificados, em teses, dissertações e artigos e por instituições, apresentando por último o total de trabalhos. Da esquerda para a direita, a UFES tem destaque em todas as produções, com 3 teses, 8 dissertações e 11 artigos, totalizando 22 trabalhos acadêmicos. Em seguida, a UFRGS com 1 tese, 1 dissertação e 8 artigos, totalizando 10 trabalhos acadêmicos. E, por fim, a UFSCar com 1 tese, nenhuma dissertação e 1 artigo, totalizando 2 trabalhos acadêmicos (fim da descrição).

³⁴ Para a instituição da UFRGS foram considerados dois artigos escritos por integrantes de outras universidades, como Unioeste e UFSM, por serem integrantes do NEPIE/ UFRGS.

Desta forma, a UFES destaca-se por apresentar um maior número de trabalhos acadêmicos com a presença do termo Trabalho Colaborativo. Isso dá visibilidade às pesquisas produzidas pelo grupo desta instituição e ao processo inclusivo no estado do Espírito Santo. A partir desta constatação, retomo a pergunta que fiz na abertura do capítulo, ao olhar para os protagonistas do contexto escolar, nas suas relações para garantir o direito à Educação para todos, “*o que acontece aí?*” (MATURANA, 2002b, p.167). As alternativas encontradas pelo grupo da UFES merecem destaque por estabelecem ações na garantia de direito de Educação para todos e qualificação do processo inclusivo.

Sigo na análise dos trabalhos acadêmicos, direcionando a atenção aos títulos das produções, buscando relações entre os temas em evidência e um possível Trabalho Colaborativo. Para esse processo, organizei as tabelas 4, 5 e 6 que sistematizam os trabalhos selecionados pelo seu formato e na ordem: dissertação, teses e artigos. Cada tabela apresenta os dados de pesquisa, quanto ao ano, autor/ autores, título e instituição.

Tabela 4 - Seleção das dissertações

Ano	Autor	Título	Instituição
2008	Alexandro Braga Vieira	Práticas pedagógicas e formação continuada de Professores no ensino da língua materna: Contribuições para a inclusão escolar	UFES
2009	Isabel Matos Nunes	Políticas de educação especial e inclusão escolar no Município de Conceição da Barra: Um estudo de caso	UFES
2011	Ariadna Pereira Siqueira Effgen	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas	UFES
2012	Aline de Menezes Bregonci	Estudantes surdos no proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos	UFES
2013	Francielle Sesana Zuqui	As salas de recursos multifuncionais/ salas de Recursos das escolas da rede municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários E diversos olhares	UFES

2013	Alice Pilon do Nascimento	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões	UFES
2014	Carline Santos Borges	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum	UFES
2014	Karollini Galimberti Pattuzzo	O pedagogo no contexto da inclusão escolar: Possibilidades de ação na escola comum	UFES
2016	Gilvane Belem Correia	Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo	UFRGS

Fonte: A autora a partir de dados extraídos do Ambiente Virtual Cartografias

Descrição da Imagem:(início da descrição) Tabela de 10 linhas por 4 colunas. Primeira linha, divisões das colunas por ano, autor, título e instituição. Segunda linha, ano de 2008, autor Alexandro Braga Vieira, título: Práticas pedagógicas e formação continuada de Professores no ensino da língua materna: Contribuições para a inclusão escolar, instituição UFES. Terceira linha, ano de 2009, autor Isabel Matos Nunes, título: Políticas de educação especial e inclusão escolar no Município de Conceição da Barra: Um estudo de caso, instituição UFES. Na quarta linha, ano de 2011, autor Ariadna Pereira Siqueira Effgen, título: Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas instituição UFES. Na quinta linha, ano de 2012, autor Aline de Menezes Bregonci, título: Estudantes surdos no proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos, instituição UFES. Na sexta linha, ano de 2013, autor Francielle Sesana Zuqui, título: As salas de recursos multifuncionais/ salas de Recursos das escolas da rede municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares, instituição UFES. Na sétima linha, ano de 2013, autor Alice Pilon do Nascimento, título: Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões Vitória, instituição UFES. Na oitava linha, ano de 2014, autora Carline Santos Borges, título: Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum, instituição UFES. Na nona linha, ano de 2014, autor Karollini Galimberti Pattuzzo, título: O pedagogo no contexto da inclusão escolar: Possibilidades de ação na escola comum, instituição UFES. Na décima linha, ano de 2016, autor Gilvane Belem Correia, título Deficiência, conhecimento e aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo, instituição UFRGS (fim da descrição).

Das nove (9) dissertações selecionadas, os estudos demonstram que o Trabalho Colaborativo está relacionado aos seguintes temas, por ordem de recorrência: Atendimento Educacional Especializado/ Sala de Recursos Multifuncional (ZUQUI, 2013; NASCIMENTO, 2013; BORGES, 2014); Currículo (EFFGEN, 2011; CORREIA, 2016); Formação docente (VIEIRA, 2008; PATTUZZO, 2014); Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva (NUNES, 2009); Trajetórias escolares de alunos público-alvo da Educação Especial (BREGONCI, 2012).

A aproximação com os temas de pesquisa, me fazem ir em busca de evidências nos trabalhos e a refletir sobre o que pode constituir um possível Trabalho Colaborativo, contribuindo com o processo inclusivo. Assim, destaco três (3) temas de forma prioritária: atendimento educacional especializado,

currículo e formação docente.

a) Atendimento Educacional Especializado:

O Trabalho Colaborativo aparece relacionado ao atendimento educacional especializado a partir de ações entendidas em uma dimensão horizontal de relacionamento e considerando que

se na interação colaborativa entre aluno e aluno a possibilidade de aprender se amplia, na interação do professor da sala regular e do professor do AEE pode se complementar. [...] exige de todos os profissionais, abertura ao diálogo e à reflexão, trabalho em equipe, troca de saberes e aquisição de novos saberes que subsidiem o trabalho pedagógico (BEDAQUE; SILVA, 2011, p. 6-7 apud ZUQUI, 2013, p.52-53).

Segundo Zuqui (2013), o Trabalho Colaborativo entre o professor especializado e o professor da sala de aula é uma das alternativas que garante práticas na perspectiva inclusiva. Permite acompanhar o desempenho e escolar do aluno público-alvo da Educação Especial, bem como perceber as tensões que envolvem o processo avaliativo, por exemplo “a adaptação da prova não tem por base possibilitar que o aluno tenha condições de realizar a prova com igualdade, esse tipo de avaliação conduz, muitas vezes, a exclusão dos alunos” (ZUQUI, 2013, p.111).

A pesquisadora Zuqui (2013) ressalta a necessidade da formação do professor especialista voltada para o Trabalho Colaborativo ou, também identificado no seu estudo, como Bidocência para a inclusão escolar. E esclarece que o Trabalho Colaborativo envolve mais sujeitos nas suas ações, o que era problematizado e evidenciado como necessidade na pesquisa de Nascimento (2013). Diante desta situação, Zuqui (2013) evidencia

[...] a necessidade de um planejamento conjunto, entre a professora do atendimento educacional especializado e a professora bidocente, as atividades desenvolvidas pelas duas professoras precisam estar em sintonia com as situações vividas na sala de aula, uma intervenção complementa a outra. Nesse sentido, o trabalho colaborativo ganha forte importância, pois requer uma parceria que envolva toda a comunidade. O serviço de apoio não significa um sistema paralelo de ensino, ele ocorre concomitantemente ao ensino em classe comum, por isso requer uma relação colaborativa entre os professores que atuam nesses espaços, buscando estratégias que alcancem melhores contornos (ZUQUI, 2013, p.200).

Nesse sentido, a pesquisadora Borges (2014) percebe a potencialidade

do Trabalho Colaborativo, pois propõe a reflexão e o planejamento das práticas pedagógicas e, por meio dessas “ações colaborativas ampliam as possibilidades de os alunos terem acesso ao conhecimento e a constituição de um ensino com qualidade” (BORGES, 2014, p.28).

Borges (2014) reafirma com base nos estudos de Bedaque (2011), já referenciado por Zuqui (2013), que o Trabalho Colaborativo é valorizado nas escolas “não só pela realização das atividades, mas também pelo diálogo com a equipe na busca por práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado dos alunos” (BORGES, 2014, p.52). Neste sentido, acentua que se faz necessário a garantia de um espaço para o planejamento entre a equipe de professores.

Ainda ao que se refere ao Trabalho Colaborativo realizado em sala de aula, Borges (2014, p.120) destaca a ação deste professor especializado direcionado também “para a conscientização dos demais alunos, no que se refere ao respeito à diferença e à diversidade na escola e em sala de aula”.

Deste modo, a pesquisadora Borges (2014, p.165) deixa claro a amplitude do Trabalho Colaborativo, o qual não deve estar “personificado em uma só pessoa, mas sim, como uma fazer ético dentro da escola. Um trabalho colaborativo entre os profissionais”, voltado para os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

b) Currículo:

A pesquisadora Effgen (2011) ao abordar a temática sobre o currículo, entendido como o que é vivido/ praticado nas escolas, no contexto inclusivo, percebe, em ações colaborativas, uma alternativa, para que se garanta o seu acesso por todos os alunos.

Estas ações colaborativas constituem as relações entre o Trabalho Colaborativo e o currículo, onde se entende que deve existir a “colaboração entre profissionais do ensino comum e da educação especial, um trabalho colaborativo [...]” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 39 apud EFFGEN, 2011, p.21). Na pesquisa de Effgen (2011), o Trabalho Colaborativo envolveu diferentes sujeitos: uma equipe com a professora regente da turma, um professor de artes e a pesquisadora, a professora regente da turma, a professora da SRM e a pesquisadora. Um trabalho rico e potencializador, mas que exige do professor “estar abertos a novas/ outras apostas” (EFFGEN, 2011, p. 145).

No Trabalho Colaborativo, observo que o diálogo é concebido como

essencial para a sua implementação, possibilita a reflexão da ação, tornando-se uma alternativa frente algumas tensões da prática pedagógica, como a falta de “um espaço-tempo de planejamento e articulação entre a professora de sala de aula regular e a do AEE” (EFFGEN, 2011, p. 154).

Gilvane Correia (2016, p. 97) acentua que é premente “um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação especial e do ensino comum e um posicionamento urgente da escola no sentido de proporcionar a reflexividade diante das práticas docentes”. Ainda, identifica o “trabalho docente articulado”, como sendo uma proposta de Trabalho Colaborativo que envolve a articulação entre profissionais e professores, a qual acontece em vários momentos da prática pedagógica, no planejamento conjunto, no desenvolvimento em sala de aula e na avaliação do aluno (ZUQUI, 2013; BORGES, 2014).

E, como representação dos efeitos deste Trabalho Colaborativo relacionado ao currículo, a pesquisadora G. Correia (2016, p.128) traz uma cena, descrita nos estudos de Zuqui (2013), onde “a professora bidocente convida o aluno para mostrar à pesquisadora tudo o que ele sabe da matemática e o menino demonstra saber o conteúdo, embora o professor se recuse a ver”. Aqui percebemos a importância de cada um no processo, pois “embora o professor se recuse a ver”, sendo o regente da turma, as ações dos outros profissionais permitem a visibilidade ao conhecimento deste aluno e dá a ele reconhecimento de alguém que aprende, que tem conhecimento, uma proposta de “reflexão sobre a legitimidade” deste aluno público-alvo da Educação Especial ser reconhecido como “legítimo” aluno, sendo aceito na convivência escolar (MATURANA; VARELA, 2010). Uma reflexão essencial para os processos inclusivos na escola.

c) Formação docente:

O Trabalho Colaborativo se relaciona à formação docente através de ações coletivas, quando busca alternativas para situações perturbadoras no contexto escolar. Nesse sentido, as ações coletivas se fizeram presente no estudo de Vieira (2008), com foco nos processos de formação continuada sustentados

na investigação-ação das ações desenvolvidas na/ pela escola, focalizando essa instituição como espaço-tempo para a continuidade do aperfeiçoamento docente pela via da reflexão partilhada entre educadores, visando a anular o sentimento de solidão que enfraquece o trabalho educativo levado para o contexto da sala de aula (VIEIRA, 2008, p.49).

Sobre os efeitos de um Trabalho Colaborativo, o autor (2008, p.179) menciona que proporcionou “outras possibilidades de planejamento, formação e intervenção em sala de aula” e descreve algumas falas dos profissionais envolvidos na pesquisa. Dentre elas, destaco as palavras de uma professora de História, que sente a necessidade de refletir sobre a presença dos alunos público-alvo da Educação Especial, através do questionamento “para que e por que esses alunos estão aqui”. A professora reconhece a importância daquele momento reflexivo para entender o direito de todos a Educação na perspectiva inclusiva e qualificar a sua prática.

Pattuzzo (2014, p.94) evidencia um Trabalho Colaborativo pelo envolvimento de “ações reflexivas”. Ela afirma que, “os movimentos de reflexão geram no grupo de profissionais uma outra/ nova postura pedagógica”, o que permite pensar em “relações causais recursivas” (VASCONCELLOS, 2013), onde “uma outra/ nova postura” é um “efeito/ produto” do Trabalho Colaborativo, relacionado ao processo formativo dos profissionais e, ao mesmo tempo, o profissional torna-se “produtor” deste Trabalho Colaborativo através da sua “postura pedagógica”, a qual vai proporcionar novas situações para a reflexão, gerando, assim, novas/ outras posturas, um processo contínuo de formação docente e de mudanças na postura pedagógica. Vasconcellos (2013, p.116) ainda explica que, “o produto é produtor daquilo que se produz”, em um movimento contínuo.

Decorrente deste processo, Pattuzzo (2014, p.101) vai evidenciá-lo como uma “estratégia efetiva” e, destaco essa expressão, a qual relaciono ao que Maturana e Varela (2010) definem como “ação efetiva” e faço a seguinte releitura: o Trabalho Colaborativo permite que o aluno continue presente no contexto escolar ao fazer surgir, por meio de alternativas, os processos de ensino e aprendizagem e do processo formativo, uma escola que seja sua.

Pattuzzo (2014) relata a história de uma aluna, onde é possível contextualizar essa “estratégia efetiva”. Havia uma situação de rompimento entre a escola e a família e, através de uma reunião entre os profissionais da escola e

a família, ocorreu uma mudança, estabelecendo-se uma relação. Destaco que, primeiramente, eles acordaram que iriam “escutar”, no caso, a mãe que ali se fazia presente e, somente depois, falariam sobre o trabalho pedagógico que pretendiam realizar. Essa postura de “escuta” trouxe para o contexto escolar a família, na figura da mãe, ou seja, estabeleceu por meio de uma ação que, “efetivamente”, permitia a presença da família na escola, a qual dava a ela um lugar de existência, deixando-a “aparecer” (MATURANA; DÁVILA, 2009). Essa relação escola-família permitiu movimentos importantes para o processo inclusivo como a matrícula da aluna na SRM e uma “nova/ outra organização pedagógica”, agregando não só a família, mas a profissional da SRM, ações que eram necessárias para a qualificação do processo inclusivo da aluna na escola.

Conforme as contribuições de Vieira (2008) e Pattuzzo (2014), percebo como vai se delineando um trabalho colaborativo relacionado à formação docente, sendo necessário um espaço-tempo para reflexões partilhadas, para um planejamento conjunto e um diálogo entre todos os profissionais envolvidos, ou melhor, entre todos aqueles que são parte do contexto escolar, como a família.

Os efeitos deste Trabalho Colaborativo são visíveis para todos que têm como foco o processo inclusivo dos alunos, transformações que perpassam todo este contexto, incluindo também os pesquisadores, como relata Pattuzzo (2014):

[...] as redes de relações construídas no trabalho colaborativo, das quais tive a oportunidade de fazer parte, possibilitaram-me a percepção de que é possível nos transformarmos e nos alimentarmos a partir da resignificação das ações cotidianas, do atendimento educacional especializado desenvolvido por todos os profissionais da escola, não limitando o atendimento que se denomina educacional a um único espaço físico, mas podendo ser contemplado nas ações colaborativas (PATTUZZO, 2014, p.177).

Tabela 5 - Seleção das teses

Ano	Autor	Título	Instituição
2010	Mariângela Lima de Almeida	Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico	UFES

2014	Vasti Gonçalves De Paula Correia	Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos	UFES
2014	Natalia Neves Macedo Deimling	Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente	UFSCar
2015	Ana Marta Bianchi De Águiar	Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar	UFES
2016	Melina Chassot Benincasa Meirelles	Educação Infantil e atendimento Educacional especializado: configurações dos serviços educativos no Brasil e na Itália	UFRGS

Fonte: A autora a partir dos dados extraídos do ambiente Virtual Cartografias

Descrição da Imagem: (início da descrição) Tabela de 5 linhas por 4 colunas. Primeira linha, divisões das colunas por ano, autor, título e instituição. Segunda linha, ano de 2010, autora Mariângela Lima de Almeida, título: Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico, instituição UFES. Na terceira linha, ano de 2014, autora Vasti Gonçalves De Paula Correia, título: Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos, instituição UFES. Na quarta linha, ano de 2014, autora Natalia Neves Macedo Deimling, título: Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente, instituição UFSCar. Na quinta linha, ano de 2015, autora Ana Marta Bianchi De Águiar, título Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar, instituição UFES. Na sexta linha, ano de 2016, autora Melina Chassot Benincasa Meirelles, título: Educação Infantil e atendimento Educacional especializado: configurações dos serviços educativos no Brasil e na Itália, instituição UFRGS (fim da descrição).

Observo que nas cinco (5) teses selecionadas o termo Trabalho Colaborativo está relacionado com temas variados, os quais envolvem: Pesquisa-ação (ALMEIDA, 2010); O Trabalho Colaborativo na direção de organizar a proposta pedagógica para alunos com Paralisia Cerebral (CORREIA, 2014); Formação docente inicial/ Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - Pibid (DEIMLING, 2014); Avaliação dos alunos com deficiência intelectual (ÁGUIAR, 2015); Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil (MEIRELLES, 2016).

Dos temas apresentados, dois (2) já foram analisados nesta seção que são: o de pesquisa-ação, de Almeida (2010) e o de Atendimento Educacional Especializado, de Meirelles (2016). Portanto, direciono a atenção aos demais temas apresentados nos estudos das teses, que mesmo sem recorrência de tema, considero pelo grau de profundidade nos estudos:

a) O Trabalho Colaborativo na direção de organizar a proposta pedagógica junto ao aluno com Paralisia Cerebral (CORREIA, 2014)

Analiso que o Trabalho Colaborativo, em Vasti Correia (2014), está relacionado ao trabalho pedagógico realizado junto ao aluno com paralisia cerebral através das atribuições da professora de Educação Especial, de forma a realizá-lo com as professoras de sala de aula e com a estagiária que atuasse com o aluno público-alvo da Educação Especial, no caso em estudo. Nesse caso, o Trabalho Colaborativo se constituía através das discussões “acerca das estratégias de apoio e colaboração direcionadas aos professores regentes.” (CORREIA, 2014, p.198).

Observei que, um dos efeitos está relacionado à professora de Educação Especial, na tomada de decisão de ter aceitado “para si a corresponsabilidade de entender, [...] os desafios, os limites e as possibilidades a esta atribuídos no chamado trabalho colaborativo” (CORREIA, 2014, p.107). O Trabalho Colaborativo no contexto escolar envolveu os sujeitos em proporções diferentes, como relata a pesquisadora:

as ações com os profissionais nos contextos das escolas investigadas contemplaram, de algum modo, mais os sujeitos envolvidos em ações de planejamento e trabalho colaborativo/ articulado, como os professores da Educação Especial, as pedagogas e o pessoal de apoio pedagógico, como muitas vezes ocorre com os estagiários, do que diretamente com os professores regentes de classe, embora houvésemos discutido as experiências vividas, num plano individual [...] (CORREIA, 2014, p.111).

Vasti Correia (2014, p.193) reafirma certas tendências ou práticas discursivas acerca do termo, que dentre as possíveis alternativas para o desenvolvimento de um Trabalho Colaborativo, estão: os “espaços-tempos dos encontros e reuniões coletivas para estudos de caso e de utilizarem os planejamentos semanais para levantamento das demandas dos alunos com deficiência”; o estudo de caso como uma estratégia formativa e o levantamento das necessidades dos alunos, nas várias dimensões, pois potencializa a ação dos professores e explica que: “para cada demanda se busca uma solução.” E a referida, pesquisadora explicita, também a necessidade dos “espaços-tempos” para o desenvolvimento do Trabalho Colaborativo, já demonstrada anteriormente. A pesquisadora ainda ressalta que através de encontros, do diálogo e da confiança, foi percebendo mudanças no que evidenciava como

“impedimentos, objetivos e subjetivos” na atuação dos profissionais, mais especificamente, do responsável pelo Trabalho Colaborativo.

b) Formação docente inicial/ o Programa institucional de bolsa de iniciação à docência - Pibid (DEIMLING, 2014)

Examino que a pesquisadora Deimling (2014, p.173), no seu estudo do programa destinado à formação docente inicial, o Pibid, mostra que o Trabalho Colaborativo aparece nas relações entre os sujeitos de dois espaços institucionais: a universidade e a escola de Educação Básica e proporciona “entre outros aspectos, o diálogo, a problematização e o compartilhamento de saberes e experiências da docência”, contribuindo tanto para a formação inicial quanto à continuada.

Conforme relatos dos participantes do Pibid, verifico que a formação e o Trabalho Colaborativo são destacados com relevância na compreensão do contexto escolar. Deimling (2014) apresenta evidências de um Trabalho Colaborativo, realizado por um professor da escola básica, ao ressaltar os efeitos deste Trabalho entre os diferentes sujeitos, bem como a superação da “dicotomia entre teoria e prática na formação docente” (DEIMLING, 2014, p.195). A pesquisadora também nos mostra a importância deste Trabalho “tendo em vista a superação da verticalidade e hierarquização que historicamente tem permeado a relação entre essas duas instituições” (DEIMLING, 2014, p.195- 220).

Deimling apresenta discussões do Trabalho Colaborativo no Pibid, para a compreensão do contexto escolar, os seus problemas, a “articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes experienciais advindos dessa prática” (DEIMLING, 2014, p.257).

c) Avaliação dos alunos com deficiência intelectual (ÁGUIAR, 2015)

Na pesquisa de Águiar (2015), um estudo sobre a avaliação do aluno com deficiência intelectual, verifico que o Trabalho Colaborativo nas ações da professora da SRM que resolve atuar colaborativamente em sala de aula. A pesquisadora demonstra a potencialidade do Trabalho Colaborativo através de **refletir**, **repensar** ações, **avaliar** processos e **propor** novas possibilidades de intervenção pensando nas mudanças para os conflitos existentes na ação educativa (ÁGUIAR, 2015, p.186, *grifo nosso*).

Observo que as mudanças ocorrem tanto na “ação educativa”, como

também na qualificação deste profissional que consegue “propor novas possibilidades” no contexto educacional.

Tabela 6 - Seleção dos artigos

Ano	Autor(es)	Título	Instituição
2013	Eliane Brunetto Pertile e Elisabeth Rossetto	O atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: trabalho e formação docente	UFRGS Unioeste
2014	Leonardo Santos Amâncio Cabral, Lidia Maria Marson Postalli, Rosimeire Maria Orlando e Adriana Garcia Gonçalves	Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de Aproximação	UFSCar
2015	Melina Chassot Benincasa Meirelles e Fabiane Romano de Souza Bridi	Reflexões iniciais sobre o atendimento educacional especializado para educação infantil	UFRGS UFMS
2015	Maiandra Pavanello da Rosa e Renata de Oliveira Weber	O processo histórico da educação especial e sua influência nos espaços pedagógicos: o percurso de Gabriel no contexto educacional “inclusivo”	UFRGS
2015	Carline Santos Borges	Atendimento educacional especializado: diálogo com a literatura	UFES
2015	Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane e Isabel Matos Nunes	Os desafios da formação de professores na perspectiva da inclusão escolar	UFES
2015	Mariza Carvalho Nascimento Ziviani e Mônica Isabel Carleti Cunha Corrêa	Inter-relações constituídas entre profissionais do ensino comum e da educação especial nos contextos escolares	UFES
2015	Meiriane Linhaus de Sousa Barros, Janaina Borges Alves e Mariangela Lima de Almeida	Projeto político de formação continuada na perspectiva inclusiva: o caso da SRE de Cachoeiro de Itapemirim	UFES
2016	Aline Castro Delevati; Melina C. Benincasa Meirelles; Claudio Roberto Baptista e Cláudia Rodrigues de Freitas	Educação especial e políticas de inclusão escolar em Santa Maria/ RS	UFRGS
2016	Alexandro Braga Vieira; Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane e Renata Santos Venturini	A organização política de educação especial do município de Cariacica - ES: o instituído e o instituinte	UFES

2016	Denise Meyrelles de Jesus; e Lorryne Hewellen Cristino Ribeiro	Políticas e processos de gestão: a educação especial no município de Cariacica-ES	UFES
2016	Denise Meyrelles de Jesus; Kátia Regina Moreno Caiado; Lorryne Hewellen Cristino Ribeiro	Educação especial, políticas e contextos: o caso de Cariacica	UFES
2016	Reginaldo Celio Sobrinho; Edson Pantaleão e Denise Meyrelles de Jesus	Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de Educação especial de três municípios capixabas	UFES
2017	Tásia Fernanda Wisch	A escola como lugar de formação de estudantes de licenciaturas a partir de práticas pedagógicas voltadas aos processos inclusivos	UFRGS
2017	Renata Maria da Rosa Pereira e Sílvia Néri Martins	Trabalho colaborativo: potencialidades e possibilidades de aprendizagem e de formação docente numa perspectiva de uma escola para todos	UFRGS
2017	Diana Alice Schneider e Fabiane Romano de Souza Bridi	Pibid/ educação especial e o processo formativo	UFESM
2017	Damila Soares de Carvalho e Mariangela Lima de Almeida	Espaços discursivos constituídos por professores e gestores acerca da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar	UFES
2017	Denise Meyrelles de Jesus, Lorryne Hewellen Cristino Ribeiro e Renata Santos Venturini	Educação especial em Sassari: primeiras aproximações pelo olhar das professoras de apoio	UFES
2017	Joziane Jaske Buss; Vanize Espindula; Andressa Mafezoni Caetano e Mariangela Lima de Almeida	Políticas de educação especial: um olhar para o contexto do município de Santa Maria de Jetibá	UFES
2017	Alice Pilon do Nascimento; Carline Santos Borges e Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane	Estudo Comparado entre as Políticas do Atendimento Educativo Especializado de Serra/ ES e Cariacica/ ES	UFES

Fonte: A autora a partir dos dados extraídos do ambiente Virtual Cartografias

Descrição da Imagem: (início da descrição) Tabela de 23 linhas por 4 colunas. Primeira linha, divisões das colunas por ano, autores, título e instituição. Segunda linha, ano de 2013, autores Eliane Brunetto Pertile e Elisabeth Rossetto, título O atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: trabalho e formação docente, instituição UFRGS e Unioeste. Terceira linha, ano de 2014, autores Leonardo Santos Amâncio Cabral, Lidia Maria Marson Postalli, Rosimeire Maria Orlando e Adriana Garcia Gonçalves, título: Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de Aproximação, instituição UFSCar. Quarta linha, ano de 2015, autores Melina Chassot Benincasa Meirelles e Fabiane Romano de Souza Bridi, título: Reflexões iniciais sobre o atendimento educacional especializado para educação infantil, instituição UFRGS

e UFSM. Quinta linha, ano de 2015, autoras Maiandra Pavanello da Rosa e Renata de Oliveira Weber, título: O processo histórico da educação especial e sua influência nos espaços pedagógicos: o percurso de Gabriel no contexto educacional “inclusivo”, instituição UFRGS. Sexta linha, ano de 2015, autora Carline Santos Borges, título: Atendimento educacional especializado: diálogo com a literatura, instituição UFES. Sétima linha, ano de 2015, autoras Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane e Isabel Matos Nunes, título: Os desafios da formação de professores na perspectiva da inclusão escolar, instituição UFES. Oitava linha, ano de 2015, autoras Mariza Carvalho Nascimento Ziviani e Mônica Isabel Carleti Cunha Corrêa, título: Inter-relações constituídas entre profissionais do ensino comum e da educação especial nos contextos escolares, instituição UFRGS. Nona linha, ano de 2015, autoras Meiriane Linhaus de Sousa Barros, Janaina Borges Alves e Mariangela Lima de Almeida, título Projeto político de formação continuada na perspectiva inclusiva: o caso da SRE de Cachoeiro de Itapemirim, instituição UFES. Décima linha, ano de 2016, autores Aline Castro Delevati; Melina C. Benincasa Meirelles; Claudio Roberto Baptista e Cláudia Rodrigues de Freitas, instituição UFRGS. Décima primeira linha, ano de 2016, autores Alexandro Braga Vieira; Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane; e Renata Santos Venturini, título: A organização política de educação especial do município de Cariacica - ES: o instituído e o instituinte, instituição UFES. Décima segunda, ano de 2016, título Denise Meyrelles de Jesus; e Lorryne Hewellen Cristino Ribeiro, título Políticas e processos de gestão: a educação especial no município de Cariacica-ES, instituição UFES. Décima terceira, ano de 2016, autores Denise Meyrelles de Jesus; Kátia Regina Moreno Caiado; Lorryne Hewellen Cristino Ribeiro, título Educação especial, políticas e contextos: o caso de Cariacica, instituição UFES. Décima quarta linha, ano de 2016, autores Reginaldo Celio Sobrinho; Edson Pantaleão e Denise Meyrelles de Jesus, título Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de Educação especial de três municípios capixabas, instituição UFES. Décima quinta linha, ano de 2017, autora Tásia Fernanda Wisch, título A escola como lugar de formação de estudantes de licenciaturas a partir de práticas pedagógicas voltadas aos processos inclusivo, instituição UFRGS. Décima sexta linha, ano de 2017, autoras Renata Maria da Rosa Pereira e Sílvia Néri Martins, título: Trabalho colaborativo: potencialidades e possibilidades de aprendizagem e de formação docente numa perspectiva de uma escola para todos, instituição UFRGS. Décima sétima linha, ano de 2017, autoras Diana Alice Schneider e Fabiane Romano de Souza Bridi, título: Pibid/ educação especial e o processo formativo, instituição UFSM. Décima oitava linha, ano de 2017, autoras Damila Soares de Carvalho e Mariangela Lima de Almeida, título Espaços discursivos constituídos por professores e gestores acerca da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, instituição UFES. Décima nona linha, ano de 2017, autores Denise Meyrelles de Jesus, Lorryne Hewellen Cristino Ribeiro e Renata Santos Venturini, título: Educação especial em Sassari: primeiras aproximações pelo olhar das professoras de apoio, instituição UFES. Vigésima linha, ano de 2017, autores Joziane Jaske Buss; Vanize Espindula; Andressa Mafezoni Caetano e Mariangela Lima de Almeida, título: Políticas de educação especial: um olhar para o contexto do município de Santa Maria de Jetibá, instituição UFES. Vigésima primeira linha, ano de 2017, autores Alice Pilon do Nascimento; Carline Santos Borges e Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane, título: Estudo Comparado entre as Políticas do Atendimento Educacional Especializado de Serra/ ES e Cariacica/ ES, instituição UFES (fim da descrição).

Nos (20) vinte artigos selecionados, aparecem quatro (4) temas relacionados ao Trabalho Colaborativo, sendo que três (3) são identificados com maior recorrência nos estudos dos quais, apresento: Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva (DELEVATI, MEIRELLES, BAPTISTA, FREITAS, 2016); (VIEIRA, PATTUZZO BRECIANE, VENTURINI, 2016); (JESUS, RIBEIRO, 2016); (JESUS, CAIADO, RIBEIRO, 2016); (SOBRINHO, PANTALEÃO, JESUS, 2016); (BUSS, ESPÍNDULA, CAETANO, ALMEIDA, 2017); (JESUS, RIBEIRO, VENTURINI, 2017), (NASCIMENTO, BORGES, PATTUZZO BRECIANE, 2017); Formação docente, inicial e/ ou continuada (CABRAL, POSTALLI, ORLANDO, GONÇALVES, 2014); (PATTUZZO BRECIANE, NUNES, 2015); (BARROS,

ALVES, ALMEIDA, 2015); (WISCH, 2017); (PEREIRA, MARTINS, 2017); (SHNEIDER; BRIDI, 2017); (CARVALHO, ALMEIDA, 2017); Atendimento Educacional Especializado (PERTILE, ROSSETTO, 2013);(MEIRELLES, BRIDI, 2015); (BORGES,2015); (ZIVIANE, CORRÊA, 2015); Trajetórias de alunos público-alvo da Educação Especial (ROSA, WEBER, 2015);

Nos artigos selecionados, percebo que os temas desenvolvidos nas dissertações e teses reafirmam a relação com o Trabalho Colaborativo, como:

a) Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva

O Trabalho Colaborativo aparece relacionado às políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva, a partir de estudos de realidades locais, como pode ser visto na pesquisa de Delevati, Meirelles, Baptista, Freitas (2016, p.14), ao analisar o município de Santa Maria/ RS. Neste estudo, o Trabalho Colaborativo, identificado como um trabalho realizado “entre o professor de sala de aula e o do atendimento educacional especializado”, já observado nos estudos relacionados a esse grupo de pesquisadores da UFRGS se destaca neste município do RS, por apresentá-lo como sendo uma perspectiva “descrita em diversos documentos normativos e orientadores, com destaque ao Plano Municipal de Educação”.

b) Formação docente, inicial e/ ou continuada:

Schneider e Bridi (2017) retomam a relação do Trabalho Colaborativo junto à formação docente, afirmando a importância de ter a disciplina Trabalho Colaborativo no curso de licenciatura, com ênfase na atuação “de forma articulada com os professores do ensino comum, no que tange ao planejamento e a elaboração de atividades para os alunos público-alvo da Educação Especial” (Schneider; Bridi, 2017, p. 323-324). Observo que tal experiência formativa, igualmente, pode ser analisada no Colégio Aplicação da UFRGS (WISCH, 2017).

Nas pesquisas sobre a formação continuada, relacionadas a metodologia da “pesquisa-ação colaborativa crítica”, desenvolvida na escola inclusiva, nos estudos de Cabral, Postalli, Orlando, Gonçalves (2014); Pattuzzo Breciane, Nunes (2015); Barros, Alves, Almeida, (2015); Carvalho, Almeida, (2017). Verifico que a abordagem metodológica dá evidências ao Trabalho Colaborativo, no processo formativo realizado com professoras de uma mesma turma, referência e especializadas, possibilitando uma visão coletiva sobre o processo

de ensino e aprendizagem.

Como ilustra a fala da professora referência: *Me senti apoiada e mais tranquila ao avaliar os alunos, sabendo que dessa maneira eles contariam com outros olhares atentos ao seu desenvolvimento e às suas necessidades* (PEREIRA; MARTINS, 2017, p. 438).

c) Atendimento Educacional Especializado:

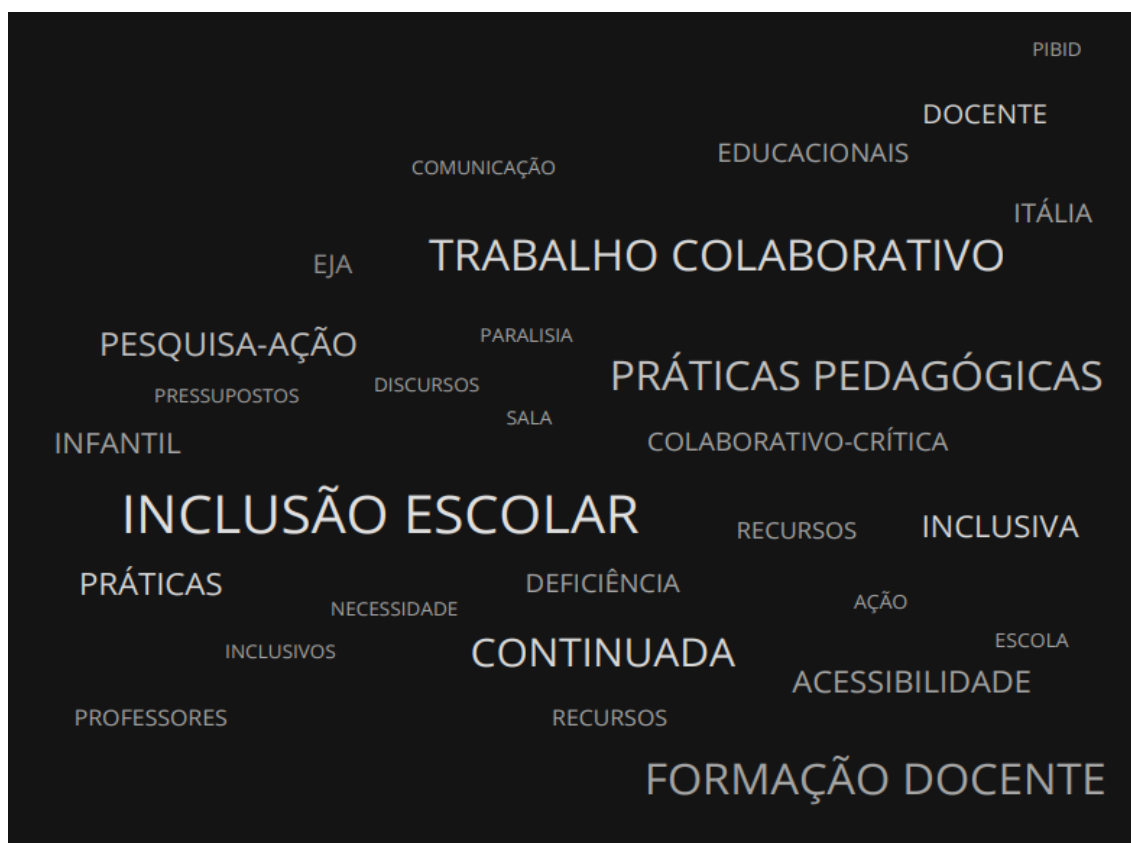
Pertille e Rosseto (2013) mostram que o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido por meio de um Trabalho Colaborativo é garantido por normativas da Educação Especial, pois [...] é na relação com/ entre o grupo (turma) que o trabalho de inclusão ganha força, a partir de um conceito ampliado de contexto que possibilite a viabilidade dos processos de escolarização (MEIRELLES, BRIDI, 2015, p. 99).

Neste sentido, o Trabalho Colaborativo se constituiu na relação de garantias, no acompanhamento desses processos, viabilizados no espaço de sala de aula. Observo que esse Trabalho permite, portanto, ações para que a escola possa realizar o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial.

Apresento também outra forma de aproximação de análise dos trabalhos acadêmicos, a fim de dar visibilidade aos diversos elementos que podem constituir um Trabalho Colaborativo, por meio de um quadro de palavras³⁵, elaborado a partir das palavras-chave dos resumos analisados.

³⁵ Recurso já explicado na metodologia, capítulo 4.

Figura 13 - Quadro de palavras: Trabalho Colaborativo



Fonte: A autora com dados extraídos dos trabalhos acadêmicos do Ambiente Virtual Cartografias.

Descrição da imagem: (início da descrição) Imagem na horizontal, medindo 11 por 15 centímetros de uma nuvem de palavras. Sobre fundo preto, palavras na cor branca, em diferentes tamanhos e posições. As palavras têm destaque pelo tamanho, seguindo a ordem, algumas delas são: inclusão escolar, trabalho colaborativo, formação docente, continuada, práticas pedagógicas (fim da descrição).

As palavras maiores, inclusão escolar, o próprio termo Trabalho Colaborativo, práticas pedagógicas, formação docente e continuada tomam evidência pela intensidade que aparecem nos textos pesquisados.

Dessa forma, apresento o Trabalho Colaborativo em duas seções para um aprofundamento, acerca dos referenciais de sustentação ao termo. A primeira seção relaciona o termo às normativas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a seguinte, a sustentação teórica.

5.2 AS NORMATIVAS E O TRABALHO COLABORATIVO

As normativas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva proporcionaram-me um lugar de reflexão para o que venho delineando como Trabalho Colaborativo, visto no segundo capítulo, como *Educação: Direito de todos, numa escola inclusiva* e nos trabalhos analisados. Um Trabalho

Colaborativo pensado a partir da implementação da PNEEPEI (2008) e, ainda reafirmado nas palavras de Schneider e Bridi (2017), demonstrando a necessidade de disciplinas na formação inicial do professor especializado, que abordem ações relacionadas a um possível Trabalho Colaborativo.

Ao adentrar ao campo da formação do professor da Educação Especial observa-se que o **trabalho colaborativo** já havia sido antecipado nestes documentos. [...] as práticas articuladas já eram previstas nos documentos orientadores como a PNEEPEI (BRASIL, 2008), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e a Resolução CNE/ CEB nº 04 (BRASIL, 2009) (SCHNEIDER; BRIDI, 2017, p.324, *grifo nosso*).

As normativas abrem um espaço para um “trabalhar junto”, articulado, identificado como Trabalho Colaborativo. Trabalho que ganha existência na materialização no processo formativo, a partir das pesquisas sobre formação docente. Esse Trabalho é reconhecido como fundamental para a formação inicial dos professores especializados, bem como faz-se necessário nos discursos dos professores, gestores e pesquisadores, ao reconhecer a sua qualificação no processo inclusivo. No decorrer da análise foram observados diversos efeitos do Trabalho Colaborativo no processo formativo e inclusivo, dentre estes, a articulação entre o profissional especializado e os demais professores, uma ampliação o trabalho realizado pelo atendimento educacional especializado, na medida em que focaliza o contexto de sala de aula, a sustentação de um espaço-tempo para o planejamento, reflexões sobre a prática, o estudo de caso, entre outros.

Nas pesquisas analisadas, observo realidades locais em estudos comparados à realidade nacional e internacional, destaco, igualmente, que os estudos possibilitaram a compreensão dos fatores que contribuem para a qualificação das políticas, como o acompanhamento da implementação, a avaliação dos processos, bem como a identificação dos problemas políticos, além das buscas por alternativas. Um entre os efeitos é a criação de vagas para os profissionais especializados atuarem nas escolas públicas, como “um professor colaborador”, “um segundo professor”, como encontrado em alguns municípios pesquisados.

Desta forma, um Trabalho Colaborativo, sustentado nas normativas, nos faz direcionar a atenção para os movimentos políticos, refletir sobre ações e os programas na garantia da perspectiva inclusiva da Educação. E nesta

perspectiva, dar ao Trabalho Colaborativo o reconhecimento público, a relevância a essas ações colaborativas para uma escola inclusiva, com profissionais orientados para um fazer colaborativo como, por exemplo, o município de Santa Maria/ RS, que oficializa no Plano Municipal de Educação, fazendo uma reflexão sobre o direcionamento e a motivação coletiva como uma garantia de ensino com qualidade para todos.

5.3 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA DO TRABALHO COLABORATIVO

Busco focalizar as possíveis relações entre o que pode caracterizar o Trabalho Colaborativo. Nesse processo, investigo as possíveis sustentações teóricas para a constituição do conceito. Para isso, comparei do texto de cada pesquisador, observando os trechos em que apresentam o descritor – Trabalho Colaborativo – e os referenciais teóricos mencionados. Após esse levantamento, organizei as tabelas 7 e 8 para apresentar um panorama dos principais teóricos, em linha cronológica. As tabelas estão subdivididas para a melhor visualização dos dados. Como critério dessa subdivisão, utilizei o marco de implementação da PNEEPEI/ 2008. Assim, o primeiro período se refere antes PNEEPEI/ 2008 e o segundo, após a implementação.

Tabela 7 - Autores citados para sustentar o termo Trabalho Colaborativo: publicações no período de 1979 a 2007

1979	1986	1987	1988	1991	1992	1998	2000	2002	2004	2005	2006	2007
Freire	Bateson	Freire	Carr, Kemmis	García	Bowe	Wood	Idon	Meirieu	Habermas	Imbernón	Jesus	Jesus
					Ball		Nevin	Freire	Barbier	Pimenta	Mendes	Devens
					Gold		Whitcomb	Bordieu	Capellini	Meirieu	Freire	Fontes
					Graden			Maturana				Sousa Santos
					Bauer			Larrosa				
												Ferrazo
												Wacquant
												Almeida

Fonte: A autora a partir dos dados extraídos do ambiente Virtual Cartografias

Descrição da imagem: (início da descrição) Tabela de 9 linhas por 13 colunas. Primeira linha, divisão das colunas pelos anos das publicações citadas. Primeira coluna, ano de 1979, Freire. Segunda coluna, ano de 1987, Freire. Terceira coluna, ano de 1988, Carr e kemmis. Quarta

coluna, ano de 1991, Garcia. Quinta coluna, ano de 1992, Bowe, Ball, Gold, Graden, Bauer. Sexta coluna, ano de 1996, Bateson. Sétima coluna, ano de 1998, Wood. Oitava coluna, ano de 2000, Idon, Nevin e Whitcomb. Nona coluna, ano de 2002, Meirieu, Freire, Bordieu, Maturana, Larrosa. Décima coluna, ano de 2004, Habermas, Barbier, Capellini. Décima primeira coluna, ano de 2005, Imbernón, Pimenta e Meirieu. Décima segunda coluna, ano de 2006, Jesus, Mendes e Freire. Décima terceira coluna, ano de 2007, Jesus, Devens, Fontes, Sousa Santos, Ferrazo, Wacquant e Almeida (fim da descrição).

A tabela 7 marca, inicialmente, o ano de 1979, com uma publicação de Paulo Freire e, posteriormente, com publicações em 1987, 2002 e 2006. As contribuições de Paulo Freire à Educação trazem o diálogo, como meio de reflexão, conscientização e ações que permitem ao sujeito a construção de um conhecimento crítico, capaz de transformações sociais. O momento coletivo para reflexão é importante, porque faz retomar os fatos que movimentaram os processos da Educação ao direcionamento da garantia deste direito para todos, dentro de uma Perspectiva Inclusiva. No ano de 1979, observo que ocorre o início de um movimento em prol das garantias dos direitos das pessoas com deficiência. Conforme Paulo Freire (1979, p. 40), “[é preciso] provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. Dessa forma, percebo a necessidade do diálogo freireano para o ano de 1979, em que foi instituído como Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), desencadeia outros movimentos (MACEDO, 2010).

Nas pesquisas realizadas por Pattuzzo (2014) e Pattuzzo Breciane e Nunes (2015), Paulo Freire é referência ao uso do termo Trabalho Colaborativo, o qual surge relacionado ao diálogo, à reflexão, como uma forma de solução de problema, ou seja, desencadeador de processos de transformações.

Por outro lado, destaco também Bateson (1996) e Maturana (2002), levando em consideração o Pensamento Sistêmico, uma vez que, somos seres que nos constituímos por meio de relações, o que me leva entender como se constitui o Trabalho Colaborativo. Partindo desses pressupostos, reconheço que as “redes de conversações” possibilitam movimentos significativos para uma prática reflexiva, provocando mudanças estruturais e culturais na escola e, assim, constituindo um processo contínuo de busca de qualificação deste espaço.

Tabela 8 - Autores citados para sustentar o termo Trabalho Colaborativo: publicações no período de 2008 a 2015

2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Jesus	Lacerda	Sousa Santos e Meneses	Brizolla e Zamproni	Gaffuri	Affonso	lanes	Silva-Porta
Nunes	Chiesa		Dorneles	Delevati	Zuqui	Baravelli	Jesus, Vieira, Aguiar e Rodrigues
Cajola	Imbernón		Bedaque	Franco	Tardif e Lessard	Costas	Mendes, Cabral, D'affonseca e Callheiros
Silva			Silva	Pereira e Silva	Nozu	Borges	
Müller			Effgen	Vieira	Ripari, Silva e Mendes	Honnef	
Villagran			Ramos	Milanese	Nascimento		
Pasolini			Oliveira e Lima	Bueno			
Libâneo			Baptista				
			Drago				
			Ball				
			Mainardes				
			Jesus				
			Alves				

Fonte: A autora a partir dos dados extraídos do ambiente Virtual Cartografias

Descrição da imagem: (início da descrição) Tabela de 14 linhas por 8 colunas. Primeira linha, divisão das colunas pelos anos das publicações citadas. Primeira coluna, ano de 2008, Jesus, Nunes, Cajola, Silva, Müller, Villagran, Pasolini e Libâneo. Segunda coluna, ano de 2009, Lacerda, Chiesa e Imbernón. Terceira coluna, ano de 2010, Sousa Santos e Meneses. Quarta coluna, ano de 2011, Brizolla e Zamproni, Dornelles, Bedaque e Silva, Effgen, Ramos, Oliveira e Lima, Baptista, Drago, Ball, Mainardes, Jesus e Alves. Quinta coluna, ano de 2012, Gaffuri, Delevati, Franco, Pereira e Silva, Vieira, Milanese e Bueno. Sexta coluna, ano de 2013, Affonso, Zuqui, Tardif e Lessard, Nozu, Ripari, Silva, Mendes e Nascimento. Sétima coluna, ano de 2014, lanes, Bavarelli, Costas, Borges e Honnef. Oitava coluna, ano de 2015 Silva-Porta, Jesus, Vieira, Aguiar, Rodrigues, Mendes, Cabral, D'affonseca e Callheiros (fim da descrição).

A tabela 8 apresenta o referencial teórico a partir da implementação da PNEEPEI/ 2008. As contribuições neste período são inesgotáveis, mas observo que há uma prática discursiva inovadora com Jesus (2008), Nunes (2008), Imbernón (2009), Bedaque (2011), Baptista (2011), Effgen (2011), Tardif e Lessard (2013), que movimentam o desdobrar de outras pesquisas e dos outros pesquisadores.

O Trabalho Colaborativo é, portanto, um conceito que qualifica e sustenta os processos inclusivos na escola, fazendo conexões com outros temas ligados à área da Educação, das políticas direcionadas à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e à formação docente. Na abordagem da pesquisadora Effgen,

[...] a pesquisa-ação se apresenta como uma possibilidade de trabalho colaborativo entre a escola e a universidade, sob a ótica dos diferentes atores implicados na construção de uma escola que de fato atenda a todos os alunos que lá estão (EFFGEN, 2011, p.11).

Observo que a pesquisa-ação propõe ao Trabalho Colaborativo momentos significativos para a transformação da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, como uma forma de acompanhar os processos e criar alternativas para que atenda todos os alunos com qualidade de ensino e garantia de direitos. Considero que o Trabalho Colaborativo possibilita um espaço-tempo, sendo recorrente essa necessidade nas pesquisas analisadas, para a reflexão e o (re)planejamento das práticas pedagógicas, tendo em vista a atenção ao processo escolar. O desenvolvimento de um Trabalho Colaborativo permite aos sujeitos se estabelecerem dentro de uma linha organizadora do fazer pedagógico, dentro de uma cultura colaborativa. Nessa cultura, *O encontro* é a base para a troca ou a partilha de experiências, um momento oportuno para olhar o outro sob outros ângulos e ter uma melhor compreensão da realidade de sala de aula, um espaço vivo, um lugar de referência para muitos conceitos e fazeres. É neste cenário que devemos escutar e respeitar mutuamente as individualidades, nos encontrando para potencializar as mudanças, garantir a permanência de todos os alunos na escola e a qualidade de ensino e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRABALHO COLABORATIVO UM NOVO CONVIVER

Os caminhos que me induziram a percorrer a pesquisa de mestrado, adentrando nos bancos de dados universitários para investigar e analisar as ações, acerca do Trabalho Colaborativo, na área da Educação Inclusiva, são os mesmos que me fizeram encontrar evidências nas minhas recordações do cotidiano escolar, na experiência (LARROSA, 2002).

Para construir este estudo foi necessário trazer as cenas do meu contexto escolar, materializando as experiências, e, nessa revisitação, pude, também, entender as pistas das lembranças transcritas em cenas. **Educação é um direito de todos?** traz uma cena, por exemplo, onde me detive naquela placa que informava que se estava em reunião. Compreender esse momento suspenso, assim como, compreender o desencadear de ações, após momentos de reflexão acerca da garantia do direito de uma criança em ter acesso ao universo escolar. A percepção de que eu era uma parte, um fio, da tessitura de um Trabalho Colaborativo se fez presente na cena com a aluna Sophia, pois ao atender sua necessidade, que me era perturbadora, articulo-me com as pessoas que estão relacionadas a aluna. Percebo também a insistência das palavras “encontro”, “fios” e Trabalho Colaborativo, para, inclusive, possibilitar uma “visão compartilhada para os problemas da escola” (JESUS, GONÇALVES, VIEIRA, EFFGEN, 2015, p.65), constituindo uma “rede de conversações” (MATURANA, 2002).

Cenas onde não só se tecia o Trabalho Colaborativo, mas, também, percebia-me como dessa tessitura. Fazer parte de um ambiente escolar, como orientadora educacional, desenvolvendo um Trabalho Colaborativo é acompanhar os processos inclusivos, é buscar alternativas para que se atendam todos os alunos com qualidade de ensino.

O processo de investigação acadêmica convoca à disposição a novas tessituras, em uma costura entre as vivências da prática de um Trabalho Colaborativo. É estar atenta para as conversações entre todos os sujeitos, entre textos, para as minúcias do que está dito e ao não dito, das normativas que legislam sobre o ambiente escolar, cenário, nesta pesquisa, de atuação do Trabalho Colaborativo.

Compreendo e reafirmo a importância do encontro da prática com o

campo teórico, o qual aprofunda e amplia as lentes sobre a realidade, fornecendo pistas explicativas. Reafirmo, assim, a necessidade de conversar com outros saberes, com outras experiências dentro e fora dos muros da escola em busca de um espaço-tempo para estabelecer uma “rede de conversações” e ressignificar a prática pedagógica.

Meu ingresso no Grupo de Práticas NEPIE/ UFRGS, marca o início de uma etapa. Nesse espaço de expansão do território da escola até o da universidade possibilitou a minha reinvenção com e por meio do campo da pesquisa, de produção de dados, de estar em um lugar, em que o conhecimento pedagógico é entendido como um objeto, capaz de qualificar a realidade. Assim, em parceria com as colegas do meu cotidiano, a professora da SIR e supervisora escolar (integrantes do Grupo de Práticas), passamos a desenvolver o plano inovador, intitulado *Ponto de Encontro: olhares sobre a inclusão e a aprendizagem*.

Nesse processo, algumas cenas do cotidiano escolar se tornaram o ponto de partida para a minha reflexão e investigação sobre as ações colaborativas e os seus efeitos no processo inclusivo. Por exemplo, na cena **Movimentos**, me acompanha o pensamento sobre as movimentações, sobre essa vida que pulsa e que se relaciona e que troca experiências no “multi-verso” escolar. Ao estender esses movimentos, busco entender as ações e cenas que fui identificando como pertencentes a uma relação de “trabalhar juntos”, o que venho a denominar como Trabalho Colaborativo. E, alguns questionamentos se repetem em busca de sentido(s): Quais ações têm se constituído para tornar a escola inclusiva? Como estão organizadas as práticas pedagógicas na escola regular para que a inclusão aconteça? Há articulação entre os profissionais envolvidos no contexto escolar? A ação colaborativa entre fazeres na escola pode qualificar e sustentar os processos de aprendizagem? E, também, as produções acadêmicas têm evidenciado um possível Trabalho Colaborativo, no contexto da escola inclusiva? E chego até a pergunta de pesquisa: Como o Trabalho Colaborativo vem se delineando no contexto da escola na perspectiva inclusiva? No processo investigativo, estava atenta às ações que valorizavam a relação entre os sujeitos, principalmente os alunos público-alvo da Educação Especial.

O Encontro com a produção acadêmica, ou seja, com “os outros”, transcorre, com o mesmo pensamento/ entusiasmo que podemos encontrar na cena vivenciada por mim e denominada nesta pesquisa de **Encontro**, onde

existe uma disposição para olhar por outros ângulos para a compreensão da situação, o que poderá despertar lembranças, discussões de conceitos e fazeres, um encontro de ideias para a construção de uma escola para todos.

As lentes do Pensamento Sistêmico foram permitindo visibilidade, e me mantendo no foco, para o Trabalho Colaborativo e, aos poucos, no decorrer do mestrado, fui buscando ampliar os interlocutores. A vivência por meio de um Trabalho Colaborativo levou a pensar acerca dos processos inclusivos e de ressignificar as ações pedagógicas desenvolvidas na escola regular de ensino. O Trabalho Colaborativo, sustentado nas ideias de Bateson (1986), é entendido nesta pesquisa como fazendo a diferença no contexto inclusivo, o qual se constitui por meio das relações ao “trabalhar junto”, tornando-se uma informação relevante, uma verdade para a Educação Inclusiva.

Para fazer o meu percurso investigativo ao encontro do que poderia constituir um possível Trabalho Colaborativo, considerei o seguinte objetivo para esta investigação: Prospectar e analisar trabalhos acadêmicos que tenham como descritor o Trabalho Colaborativo, no contexto da escola inclusiva, no período entre 2008 a 2018, no Ambiente Virtual Cartografias. O recorte temporal para a pesquisa, compreendido entre os anos de 2008 a 2018, marca o processo histórico dos dez anos de implementação da PNEEPEI/ 2008 (BRASIL, 2008). E, o Ambiente Virtual Cartografias foi definido como *lócus* de pesquisa, por evidenciá-lo como algo que se referia a uma possível ação colaborativa, por ser construído por três universidades federais, UFRGS, UFSCar e UFES, e também, porque essas instituições têm um histórico de interlocuções e contribuições para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva,

Antes do movimento de investigação no Ambiente Virtual Cartografias, realizei outros movimentos metodológicos que construíram a pesquisa. No primeiro movimento, apresentei o meu caminho como professora/ orientadora educacional. No segundo movimento, reafirmei, na Perspectiva de uma Educação Inclusiva, a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial, na rede regular de ensino. No terceiro movimento, sob as lentes do Pensamento Sistêmico, abordei a Educação Inclusiva e o Trabalho Colaborativo, entendido na relação com o outro, portanto, o Trabalho Colaborativo na escola inclusiva constitui-se por meio de relações, o que defino como “trabalhar junto”. O quarto movimento é dedicado à investigação nas produções acadêmicas, sob o olhar da experiência, para analisar o que é apresentado como Trabalho Colaborativo.

As produções acadêmicas me levaram a pensar em outras cenas do cotidiano e a refletir sobre o Trabalho Colaborativo no processo histórico da Educação Especial, nas políticas, nos processos de gestão, na sala de recursos multifuncionais, no Atendimento Educacional Especializado, na formação docente, na escola como um lugar de formação para os graduandos em licenciatura, na formação continuada, nas inter-relações entre diferentes profissionais envolvidos no contexto escolar. Nesse processo investigativo, consolidado no Ambiente Virtual Cartografias, tornou-se evidente que o Trabalho Colaborativo é um fenômeno complexo, o qual se constitui através da interação dos sujeitos em constantes transformações, pois que vivenciam situações “de um mundo instável, *um mundo em processo de tornar-se*” (VASCONCELLOS, 2013, p. 119).

Retomo os capítulos dessa vivência acadêmica, buscando entrelaçar os fios dos sujeitos envolvidos no Trabalho Colaborativo aos fios de diversos autores – tanto na revisão dos documentos normativos, dos processos inclusivos no Brasil, quanto no aprofundamento do termo estudado, com ênfase na formação e na ação docente –, uma análise é tecida com a colaboração de muitos autores, pesquisadores das produções acadêmicas, com as quais me permitiram concluir este estudo.

No Ambiente Virtual Cartografias, prospectei trinta e quatro (34) trabalhos acadêmicos para a realização da análise. Em primeiro lugar, observei uma produção crescente entre os anos de 2015 a 2017, em artigos dos três grupos de pesquisa: EEFPP/ UFES, - NEPEDE-EEs/ UFSCar e NEPIE/ UFRGS. Verifiquei a existência de publicações com o termo Trabalho Colaborativo, realizada pelos mesmos pesquisadores em períodos diferentes: a) Com quatro (4) produções acadêmicas (Almeida, Pattuzzo Breciane e Jesus); b) Com três (3) produções acadêmicas (Borges, Meirelles e Ribeiro). Nestes três grupos de pesquisa, examino que a UFES apresentou um número maior de trabalhos acadêmicos, com o total de vinte e dois (22) publicações.

Nesta análise, apresentei nove (9) dissertações que abordam o Trabalho Colaborativo, e dentro dessa seleção, priorizo às seguintes temáticas: a) Atendimento Educacional Especializado/ Sala de Recursos Multifuncional (ZUQUI, 2013; NASCIMENTO, 2013; BORGES, 2014); b) Currículo (EFFGEN, 2011; CORREIA, 2016); c) Formação docente (VIEIRA, 2008; PATTUZZO, 2014). Observo, nessas produções acadêmicas, que o Trabalho Colaborativo

pode ser compreendido também, como um desencadeador do processo inclusivo dos alunos público-alvo da Educação Especial, na transformação do cotidiano, que se constitui em uma rede de relações, em que os sujeitos, que fazem parte desse processo, têm percepções das necessárias ressignificações deste contexto. O Trabalho Colaborativo torna-se, portanto, uma ação do cotidiano, do Atendimento Educacional Especializado, envolvido com outros profissionais e sujeitos, em um atendimento que não é limitado e não tem um único espaço físico exclusivo, podendo ser realizado em ambientes diversos através de ações colaborativas.

Verifico também que em cinco (5) teses escolhidas o Trabalho Colaborativo é associado a diferentes temas. Dentre essas práticas discursivas ou tendências, percebo, a capacidade de um Trabalho Colaborativo, demonstrada na ação de refletir, repensar as ações e reavaliar os processos, propondo sempre novas formas de conviver, de recriar as mudanças necessárias para as situações do cotidiano escolar.

A recorrência do termo Trabalho Colaborativo, nos (20) vinte artigos científicos escolhidos, parece ser mais evidente quando o termo é relacionado a outros temas, dos quais analiso (3) temas centrais: a) Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva; b) Formação docente, inicial e/ ou continuada; c) Atendimento Educacional Especializado. Ao realizar essas análises temáticas, observo que são nos processos inclusivos com/ entre os grupos ou turmas que o trabalho colaborativo se constitui, através de uma ampliação conceitual de contexto, o qual permite uma maior viabilidade das ações na escola. Neste sentido, o Trabalho Colaborativo se compõe, assim, na relação de garantias, no acompanhamento desses processos, viabilizados no espaço de sala de aula, permitindo ações para que a escola possa realizar o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial.

Cabe ressaltar também que foi possível encontrar evidências sobre o Trabalho Colaborativo, em diferentes pressupostos teóricos, os quais constituem ações relacionadas principalmente ao Atendimento Educacional Especializado e à formação docente, inicial e/ ou continuada.

Percebo no âmbito das normativas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a relevância das pesquisas à compreensão dos fatores que contribuem para a qualificação das políticas, no processo de implementação, na avaliação dos processos e na busca de alternativas para as

situações do cotidiano escolar. No entanto, considero como fundamental, no tema da política, o reconhecimento de ações e programas de governo que possam sustentar o Trabalho Colaborativo, com a garantia de vagas para os profissionais especializados da Educação Inclusiva, atuarem junto às escolas públicas e a inclusão de disciplinas que contemplem o Trabalho Colaborativo nos cursos de Licenciaturas da Educação Especial. Em vista disso, o Trabalho Colaborativo me motivou a defender a importância de suas ações para tornar a escola inclusiva, através do reconhecimento público e do investimento em políticas públicas, com intuito de qualificação profissional, conscientes do seu fazer pedagógico, participativos de ações coletivas para as garantias de direitos. As políticas públicas são o caminho para a Educação Inclusiva viver em contexto de conversações, como menciona Maturana (2002), pois com políticas garantimos a realização de um espaço para a reflexão da prática pedagógica, permitindo olhar para a experiência. Dessa forma, motivada pelas normativas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentei, em linha cronológica, um panorama dos principais pressupostos teóricos do Trabalho Colaborativo. E observei que, o Trabalho Colaborativo é constituído por diferentes pressupostos em longo processo histórico, por meio de pistas teóricas antes da PNEEPEI/ 2008 e, após a sua implementação, reafirmadas e/ ou achadas por diferentes lentes. Fato que mostra a complexidade e a relevância deste Trabalho, o qual está sob o foco de muitos olhares.

Assim, considero fundamental a percepção do viés político para a manutenção das conversações sobre a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, tanto no que diz respeito às formações ofertadas pelas universidades para a formação docente, quanto ações realizadas nas escolas para o público-alvo da Educação Especial. Desse modo, percebo a potencialidade do meu caminho trilhado, desde a minha formação inicial até chegar à conclusão do curso de mestrado, para repensar a prática pedagógica, pois considero trilhar o meu percurso formativo, simultaneamente, possibilitarei o acesso e a permanência de outros sujeitos em suas trajetórias escolares, especialmente, o público-alvo da Educação Especial.

Entendo que o Trabalho Colaborativo fortalece e qualifica os processos inclusivos na escola, tornando possível o encontro, a pesquisa-ação, o acompanhamento dos processos, capaz de criar momentos oportunos para a transformação da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Considero

que, essa minha travessia, enquanto pesquisadora retirou-me de um lugar confortável, de um ambiente acostumado à tradição da convicção, para me deixar na busca de alternativas.

Assim, acredito que a minha formação continuada aos processos formativos no campo da Educação Especial não termina nesta travessia, especialmente, porque, ao atuar em uma escola pública, selecionei um lugar onde o viver pulsa em um contexto de conversações, principalmente, porque estamos diante de um espaço escolar que precisa de um olhar atento, de uma “escuta”, pois convive com a multiplicidade dos sujeitos e lida com diversos fenômenos sociais. Diante disso, acredito na potência do viver colaborativamente e dos constantes processos formativos para de construção desse Trabalho Colaborativo, bem como na criação de alternativas para atender os meus alunos público-alvo da Educação Especial de cada ano, ao longo do caminho. Trabalho Colaborativo como um meio para acompanhar os processos escolares e garantir o direito de ingresso e permanência e de aprendizagem na escola regular. Trabalho Colaborativo que considera que no “trabalhar junto”, aprendemos convivendo e vivemos aprendendo”. Algo cíclico e vital. E é preciso que a escola pulse a vida, onde a aprendizagem inspira a “con-viver”.

E, no encerramento desse estudo, deixo aqui, uma pequena cena final, que diz do meu “con-viver” como orientadora educacional/ pesquisadora nesta busca investigativa sobre o Trabalho Colaborativo. São palavras afetos e afetações que podem, quem sabe, “dar voltas com outros” e ver “o que acontece aí” (MATURANA, 2002b, p. 167).

Cena 5: Convivências

E aqui estou eu, a orientadora educacional/ pesquisadora, no meu quarto fazendo as últimas revisões da minha dissertação.

Então recebo uma videochamada, paro e vejo que é Lúcia, minha colega de ensino, da escola infantil.

Atendo, pois afinal de contas, estamos em pleno janeiro, ainda trabalhando em casa.

– Oi, Lúcia, tudo bem?

Lúcia, responde: – Sim, tudo bem!

E, continua: – Eu queria ver contigo um dia para fazermos um encontro virtual, pois precisamos fazer a transição dos alunos que vão ir para o primeiro ano.

Paro e olho para o calendário e não vejo possibilidade para esse encontro antes das férias. E digo:

– Lúcia, não tenho agenda neste momento, mas não podemos deixar de nos encontrar. Será possível, no retorno, em fevereiro?

Lúcia responde: – Claro! Não há problemas, vou avisar as outras professoras especializadas sobre esta agenda no retorno das férias.

E, agradeço: – Muito obrigada, Lúcia! No retorno em fevereiro, já terei defendido a minha dissertação e terei mais tempo para pensar com carinho nestes alunos que chegarão para o primeiro ano.

Lúcia, responde curiosamente: – Defesa da dissertação?!

E, confirmo: – Sim, defesa da dissertação!

E, Lúcia continua: – Não esquece de me convidar, quero assistir a tua apresentação. Te conheço e sei que adora esse tal de colaborativo! (risos)

E, respondo: – Pode deixar que te convido, sim!

E Lúcia, retoma: – Se acaso, eu não puder estar presente, pois em férias dependo da agenda da família, teremos que marcar um café virtual, nesta pandemia, para você me contar o que aconteceu aí.

Respondo: – Pode deixar, qualquer coisa, marcamos um encontro nosso.

Lúcia, ainda fala: – Quero muito saber sobre ações colaborativas, tu me disse um dia que na educação infantil temos exemplos desse Trabalho. Estou bem curiosa. Quem sabe tu me passa umas referenciais para eu ler.

Repondo: – Te passo sim, Lúcia!

E Lúcia fala: – Bem, vou deixar tu encerrar o teu estudo. E até mais! Abraços.

E, assim, também me despeço de Lúcia:

– Até mais, Lúcia! Até nosso próximo encontro, na defesa, em um café virtual ou em nosso encontro da escola. Abraços!

REFERÊNCIAS

- ÀGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. Tese (Tese em Educação) – UFES, Vitória, 2015.
- ALMEIDA, Mariângela Lima de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico**. 2010. Tese (Tese em Educação) - UFES, Vitória, 2010.
- AMARAL, Denise Santos do. **As (im)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSM, Santa Maria, 2018.
- ARAUJO, Luana Barreto de. **Diálogos entre a equipe clínico-especializada e a escola sobre a educação inclusiva: tessitura de narrativas, saberes e práticas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFC, Fortaleza, 2018.
- ARAUJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UERJ, Rio de Janeiro, 2018.
- ARARUNA, Maria Rejane. **A 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**. 2018 Tese (Doutorado em Educação) - UFC, Fortaleza, 2018.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, 2011, v. 17, p. 59-76.
- _____. (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: ABPEE, 2015.
- BARROS, Meiriane Linhaus de Sousa; ALVES, Janaina Borges e ALMEIDA, Mariângela Lima de. Projeto político de formação continuada na perspectiva inclusiva: o caso da S.R.E. de Cachoeiro de Itapemirim. In: **II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, Sorocaba, 2015.
- BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.
- BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. Dissertação (Dissertação em Educação) UFES, Vitória, 2014.

_____. Atendimento educacional especializado: diálogo com a literatura. In: **II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, Sorocaba, 2015.

BORGES, Santos Borges; SILVA, João Henrique da, SILVA; Mayara Costa da. O Ambiente Virtual Como Espaço De Formação E De Construção De Redes Entre Os Grupos De Pesquisa. In: **III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, Canela, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Senado, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 17 set. 2019.

_____. **Decreto nº 186** - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Senado, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571** - Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Brasília, DF: Senado, 2008b.

_____. **Parecer nº 013** - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Senado, 2009a.

_____. **Resolução n.º 4** - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Senado, 2009b.

_____. **Decreto nº 6.949** - Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Senado, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 17 set. 2019.

_____. **Decreto nº 7.611** - A Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Senado, 2011.

_____. **Lei nº 13.146** - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Senado, 2015.

BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo; NUNES, Isabel Matos Nunes. Os desafios da formação de professores na perspectiva da inclusão escolar. In: **II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, Sorocaba, 2015.

BREGONCI, Aline de Menezes. **Estudantes surdos no proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Vitória, UFES, 2011.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas Públicas de Educação Especial: “negociação sem fim”**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) -UFRGS, Porto Alegre, 2007.

BUSS, Beatriz. **As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESC, Criciúma, 2018.

BUSS, Joziane Jaske; ESPÍNDULA, Vanize; CAETANO, Andressa Mafezoni; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Políticas de educação especial: um olhar para o contexto do município de Santa Maria de Jetibá, In: **IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, 2017, Guarapari, ABPEE, 2017, p. 377-388.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio, POSTALLI, Lidia Maria Marson Postalli, ORLANDO, Rosimeire Maria Orlando e GONÇALVES, Adriana Garcia Gonçalves Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**. 2014, v. 9 nº.2, p. 390-401.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Damila Soares de; ALMEIDA, e Mariangela Lima de. Espaços discursivos constituídos por professores e gestores acerca da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. In: **IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, 2017, Guarapari, ABPEE, 2017, p. 310-322.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2008.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 2016 – UFRGS, Porto Alegre, 2016.

CORREIA, Vasti Gonçalves De Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos**. 2014 Tese (Tese em Educação) - UFES, Vitória, 2014.

COSTA, Camila Rodrigues. **Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de educação física e do atendimento educacional especializado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília, 2017.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Monteiro, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>
Acesso em: 17 set. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. In: **Educar em revista**, Curitiba, 2008, n. 31, p. 213-230. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602008000100013&lng=en&nrm=iso
Acesso em 21 set. 2019.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente.** 2014. Tese (Tese em Educação). UFSCar, São Carlos, 2014.

DELEVATI, Aline Castro; MEIRELLES, Melina C. Benincasa; BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista e FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Educação especial e políticas de inclusão escolar em Santa Maria/RS, In: **III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, Canela, 2016.

DIAS, Sabrina Alves. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão.** 2018 Tese (Doutorado em Educação) - UNESP, Marília, 2018.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - UFES, Vitória, 2017.

_____. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas** Dissertação (Mestrado em Educação) - UFES, Vitória, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, 2007, v.28, n.98, p.73-95. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000100005&lng=en&nrm=iso
Acesso em: 21 set. 2019.

FERREIRA, Robson Alex. **Trabalho colaborativo na educação física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP, Prudente de Moraes, 2016.

FRAGA, Juliany Mazera. **Professor de apoio pedagógico e estudantes público-alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURB, Blumenau, 2017.

FREITAS, Cláudia Rodrigues. **Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) UFRGS, Porto Alegre, 2011.

_____. A “Normalidade”: conceito de quantas faces? In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2012, v. 25, p. 483-498. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68744>
Acesso em: 21 set. 2019.

_____; CHRISTOFARI, Ana Carolina; TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem: outras formas de fazer. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, 2016, v. 24, p. 137-155.

GONZALEZ, Rodrigo Valio; MARTINS, Manoel Fernando. O Processo de Gestão do Conhecimento: uma pesquisa teórico-conceitual. In: **Gestão & Produção**, São Carlos, 2017, v. 24, p. 248-265. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104530X2017005001103&script=sci_abstract&lng=pt
Acesso em: 21 set. 2019.

GRISPUN, Mírian Paura Sabrosa Zinppin (Org.). **A orientação educacional, conflitos, paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2006.

HONNEF, Cláucia. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - UFSM, Santa Maria, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio; BARRETO, Maria Aparecida; VICTOR, Sônia (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____; GONÇALVES, Agda Felipe; VIEIRA, A. B.; EFFGEN. Ariadna Siqueira. Diálogos Reflexivos sobre Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Estado do Espírito Santo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: ABPEE, 2015.

_____; RIBEIRO, Lorryne Hewellen Cristino. Políticas e processos de gestão: a educação especial no município de Cariacica-ES, In: **III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, Canela, 2016.

_____; CAIADO, Kátia Regina Moreno; RIBEIRO, Lorryne Hewellen Cristino. Educação especial, políticas e contextos: o caso de Cariacica. In: **Comunicações** (metodista.br), Piracicaba, 2016, v. 3, p.57-79.

_____; Lorryne Hewellen Cristino Ribeiro; VENTURINI Renata Santos. Educação especial em Sassari: primeiras aproximações pelo olhar das professoras de apoio, In: **IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, 2017, Guarapari, ABPEE, 2017, p.72-82.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**, Porto Alegre: Sulina, 2009

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência. In: **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2002, v. 19, p.20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>

Acesso em: 20 set. 2019.

_____. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACEDO, Natalia Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar, Vitória, 2010.

MARCELINO, Bernadete de Lourdes Alvares. **Narrativas do processo formativo: uma experiência de constituição de grupo colaborativo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCSP, São Paulo, 2018.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEL, Londrina, 2016.

MATEUS, Andreia Barbosa. **O letramento matemático: um olhar sobre atividades propostas para alunos com deficiência intelectual de uma escola pública**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEMS, Campo Grande, 2016.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

_____. **El sentido de lo humano**. Santiago: Dolmen, 1996.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002a.

_____. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002b.

_____; DAVILA, Ximena. Conferência: Ética e desenvolvimento sustentável - caminhos para a construção de uma nova sociedade. **Psicologia &**

Sociedade, Porto Alegre, 2004, v. 16, p. 102-110. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01027182200400030013&lng=en&nrm=iso>

Acesso em: 21 set. 2019.

_____; DAVILA, Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athenas, 2009.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação Infantil e atendimento Educacional especializado: configurações dos serviços educativos no Brasil e na Itália**. Tese (Tese em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2016.

_____; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Reflexões iniciais sobre o atendimento educacional especializado para educação infantil. In: **II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, Sorocaba, 2015.

MILHEIRO, Rute Isabel Antunes Garrett Lourenço. **Trabalho colaborativo entre docentes - um estudo de caso**. 2013. Dissertação (mestrado em Ciências da Educação) - ESEJD, Lisboa, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOLINA, Júlia. **Projeto de inclusão estimula aprendizagem em escolas municipais**. Porto Alegre: SMED, 2015. Disponível em:

<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=178243&>

Acesso em: 08 set. 2019.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - UFES, Vitória, 2013.

_____; BORGES, Carline Santos; BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo.

Estudo Comparado entre as Políticas do Atendimento Educacional Especializado de Serra/ES e Cariacica/ES, In: **IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, 2017, Guarapari, ABPEE, 2017. p.459-475.

NUNES, Isabel Matos. **Políticas de educação especial e inclusão escolar no Município de Conceição da Barra: Um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFES, 2009.

OLIVEIRA, Mercia Cabral de. **Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - UERJ, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Vanessa de. **A organização pedagógica e as novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem na escola inclusiva: um estudo de caso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - UnB, Brasília, 2017.

PATIÑO, Manuela Castellanos. **Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho desenvolvido entre professores do atendimento educacional especializado e ensino regular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) - UFVJM, Diamantina, 2017.

PATTUZZO, Karollini Galimberti. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: Possibilidades de ação na escola comum**. Dissertação (Dissertação de Mestrado) 2014, Vitória, 2014.

PAVANELLO, Maiandra da Rosa; WEBER, Renata de Oliveira. O processo histórico da educação especial e sua influência nos espaços pedagógicos: o percurso de Gabriel no contexto educacional “inclusivo”. In: **II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, Sorocaba, 2015.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEREIRA, Renata Maria da Rosa. **Cartas para educação inclusiva: um diálogo entre teoria e prática pedagógica**. Monografia (Especialização em Educação) - PUCRS, Porto Alegre, 2013.

_____; MARTINS, Silvia. Trabalho colaborativo: potencialidades e possibilidades de aprendizagem e de formação docente em uma perspectiva de uma escola para todos. In: **IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, 2017, Guarapari: ABPEE, 2017, p. 431-440.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETO, Elisabeth Rossetto. O atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: trabalho e formação docente. In: **I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**. Canela, 2013.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. **Cadernos pedagógicos, 9**.

Porto Alegre, 1998.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº006** - Normas para o Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar para as instituições de educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, 2003.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 013** - Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva, 2013.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SCHNEIDER, Diana Alice Pibid/educação especial e o processo formativo; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. 2017 In: **IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, 2017, Guarapari, ABPEE, 2017, p. 323-333.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas**. 2017, Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília, 2017.

SILVA, Ana Mayra Samuel da. **Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Prudente de Moraes, 2018.

SILVA, Mayara. **Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SOBRINHO, Reginaldo Celio Sobrinho; PNATALEÃO, Edson, JESUS, Denise Meyrelles de Jesus. Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de Educação especial de três municípios capixabas. In: **III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas**, Canela, 2016.

SOUSA, Gercineide Maia de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFAC, Rio Branco, 2018.

VALLADAO, Helen Malta. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de transtorno do espectro autista/ deficiência intelectual e síndrome de Edwards**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFES, 2017.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Papyrus, 2013.

VENANCIO, Ana Carolina Lopes. **Grupos de apoio entre professores e a inclusão:** uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - UFPR, 2017.

VENTURA, Maria Inês de Azevedo. **Experiências de bidocência em unidades de educação infantil no município de Niterói.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de Professores no ensino da língua materna:** contribuições para a inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, 2008.
_____; BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo e VENTURINI, Renata Santos. A organização política de educação especial do município de Cariacica - ES: o instituído e o instituinte, In: **III Colóquio Educação Especial e Pesquisa:** história, política, formação e práticas pedagógicas, Canela, 2016.

WISCH, Tásia Fernanda. A escola como lugar de formação de estudantes de licenciaturas a partir de práticas pedagógicas voltadas aos processos inclusivos. In: **IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa:** história, política, formação e práticas pedagógicas, 2017, Guarapari, ABPEE, 2017, p.441-388.

ZIVIANE, Mariza Carvalho Nascimento; CORRÊA, Mônica Isabel Carleti Cunha. Inter-relações constituídas entre profissionais do ensino comum e da educação especial nos contextos escolares. In: **II Colóquio Educação Especial e Pesquisa:** história, política, formação e práticas pedagógicas, Sorocaba, 2015.

ZUQUI, Francielle Sesana Zuqui. **As salas de recursos multifuncionais/salas de Recursos das escolas da rede municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários E diversos olhares.** Dissertação (Mestrado em Educação) - UFES, Dissertação (Mestrado em Educação) Vitória, 2013.

ANEXO

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continua)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>1 FRAGA, Juliany Mazera.</p> <p>PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO E ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS?</p> <p>20/03/2017.</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO.</p> <p>UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU.</p> <p>Depositária: Biblioteca Martinho Cardoso da Veiga.</p>	<p>Papel pedagógico do Professor de Apoio Pedagógico.</p>	<p>Compreender como o Professor de Apoio Pedagógico desempenha seu papel pedagógico com os estudantes público-alvo da educação especial em sala de aula comum de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Blumenau.</p>	<p>Vilaronga e Mendes (2014), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), também foram utilizados conceitos de Nóvoa (1995; 2009) e Imbernón (2010), e Franco (2012).</p>	<p>Pesquisa qualitativa, em que foram adotados como procedimentos de geração de dados a realização de um questionário, entrevistas semiestruturadas e observações de aulas. Os participantes: quatro professoras de apoio pedagógico no ciclo de alfabetização. Na análise, os dados foram organizados em três categorias definidas à posteriori, a saber: perfil das professoras de apoio pedagógico; planejamento e execução de atividades e, interações entre professora de apoio pedagógico e regente e professora de apoio pedagógico e estudantes.</p>	<p>As professoras de apoio pedagógico exerciam um papel mais voltado à socialização dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, do que ao aprendizado escolar propriamente dito. Diferente do proposto no trabalho pautado no ensino colaborativo, tais professoras realizavam um trabalho mais individualizado com o público-alvo da EE, não planejavam e tampouco avaliavam em conjunto. Elas serviam de apoio quase que exclusivamente ao estudante da educação especial e não à professora regente e à turma, conforme indicado nas obras referentes ao ensino colaborativo ou coensino, o que leva ao questionamento da perspectiva inclusiva em suas práticas.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>2 DIAS, Sabrina Alves.</p> <p>ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO REGULAR: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO.</p> <p>11/12/2018.</p> <p>Doutorado em EDUCAÇÃO.</p> <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO.</p> <p>Biblioteca Depositária: UNESP, Campus de Marília.</p>	<p>Gestor na efetivação de um Plano de ações Colaborativas.</p>	<p>Analisar o papel do gestor na efetivação de um Plano de ações Colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular.</p>	<p>Não foram informados.</p>	<p>A abordagem teórico-metodológica foi da pesquisa-ação colaborativa. A pesquisa desenvolveu-se em três escolas municipais, de uma cidade da Região Centro-Oeste do Estado de São Paulo. Os participantes foram três professores do Atendimento Educacional Especializado, quatro professores do Ensino regular, dois professores de Educação Física. Esta pesquisa foi desenvolvida seguindo três fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Elaboração do Plano de ações; 2) Desenvolvimento das ações colaborativas; 3) Análise do Plano de trabalho Colaborativo vivenciado em cada escola. 	<p>O serviço do AEE ainda possui muitos desafios para serem superados, dentre eles a efetivação de uma cultura colaborativa nas escolas e, a implantação da figura de um Gestor Colaborativo que assuma a responsabilidade de propiciar, efetivar e garantir a sustentabilidade das ações colaborativas.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>3 COSTA, Camila Rodrigues. ANÁLISE DE PRINCÍPIOS PARA O TRABALHO COLABORATIVO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.</p> <p>16/02/2017.</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO.</p> <p>Depositária: Biblioteca do campus de Marília.</p>	<p>Trabalho colaborativo com professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado.</p>	<p>Analisar os princípios que compõem uma proposta de trabalho colaborativo com professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado a partir da realização de um planejamento visando à inclusão escolar.</p>	<p>Literatura nacional e internacional.</p>	<p>Pesquisa qualitativa e descritiva, fundamentada na pesquisa colaborativa. Dois professores de Educação Física e dois do AEE na Rede Municipal de EF, em São Paulo, participaram do estudo. Procedeu-se a aplicação de um questionário para as professoras do AEE. A coleta de dados em dois ambientes diferenciados: nas aulas de Educação Física e no planejamento com a professora do AEE e o de Educação Física. Filmagens, áudios foram gravados, para identificar nas falas que compõe o trabalho colaborativo. Entrevista com seis questões abertas, relativas à experiência dos professores ao trabalharem colaborativamente. Para o tratamento e análise das informações as categorias identificadas no levantamento bibliográfico foram separadas e reagrupadas por semelhanças, e, posteriormente, arroladas em três grandes categorias. Essas categorias foram utilizadas para identificar, no questionário, nas filmagens, nas notas de campo e nas gravações das falas, indícios das primícias do trabalho colaborativo.</p>	<p>Os princípios que compõe o trabalho colaborativo perpassam por questões relativas ao perfil dos professores, à disponibilidade de tempo para momentos de diálogos na escola, à necessidade de elaborar um plano, para que as ações e estratégias sistematizadas em conjunto e, que a partir do trabalho colaborativo os professores possam ter a oportunidade de conhecer o aluno e arriscar novas estratégias.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>4 ARARUNA, Maria Rejane. A 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.</p> <p>31/10/2018.</p> <p>Doutorado em EDUCAÇÃO.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.</p> <p>Biblioteca Depositária: Repositório Universidade Federal Do Ceará.</p>	<p>Trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor de ensino comum.</p>	<p>Analisar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de ensino comum, em duas escolas municipais de Fortaleza, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção.</p>	<p>BRAUN, (2012); MENDES, (2006); KAMPWIRTH, (2003); MURAWSKI, SWANSON, (2001).</p>	<p>Pesquisa-intervenção pela produção de práticas pedagógicas coletivas e inovadoras e o compartilhamento do saber em que todos promovem a mudança. Participaram da pesquisa duas professoras do AEE e oito professoras do ensino comum. O estudo constou de quatro etapas: exploratória/inicial; formações e planejamento de estratégias colaborativas; execução das estratégias; e avaliação final.</p>	<p>A articulação entre os dois grupos de docentes (da AEE e da sala comum) ocorre de forma assistemática, sem planejamento prévio ou intencionalidade definida. Embora as professoras tenham manifestado disponibilidade para a articulação, alguns fatores limitam as iniciativas: condições de trabalho incompatíveis com uma perspectiva inovadora do ensino; a sobrecarga de trabalho; superlotação. Há necessidade de reestruturação dos horários para realizar estudos e trocas, de formações continuadas. As condições de um trabalho colaborativo entre os docentes têm grande potencial nas escolas. Vincula-se a superação de fatores a partir de uma reorganização institucional. A pertinência do trabalho colaborativo entre os dois grupos poderá contribuir para a mobilização e o desenvolvimento dos docentes, trazendo resultados de aprendizagem e de inclusão.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>5 VALLADAO, Helen Malta. TRABALHO DOCENTE NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/ DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E SÍNDROME DE EDWARDS.</p> <p>21/07/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.</p>	<p>Trabalho docente de ensino comum dos anos iniciais com matrículas de dois alunos público-alvo da Educação Especial: um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/ Deficiência Intelectual (TEA/DI) e outro com diagnóstico de Síndrome de Edwards.</p>	<p>Analisar os dilemas, os desafios e as possibilidades do trabalho docente realizado em uma classe de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Vitória/ES, que conta com matrículas de dois alunos público-alvo da Educação Especial: um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual (TEA/ DI) e outro com diagnóstico de Síndrome de Edwards.</p>	<p>Lev Vygotsky e Norbert Elias.</p>	<p>Pesquisa-ação colaborativo-crítica I, articulando teoria e prática na atuação colaborativa junto à professora do ensino comum, à professora especializada e à pedagoga, profissionais que atuam nos anos iniciais do EF. Procedimentos metodológicos: a observação participante em todos os espaços de aprendizagem da unidade de ensino, entrevistas com a professora do ensino comum, a professora especializada e a pedagoga que atua com os alunos dos anos iniciais e a atuação em contexto com trabalho colaborativo com a professora da sala de aula com registros realizados no diário de bordo, fotografias e áudios.</p>	<p>Os principais resultados deste estudo nos mostram que as práticas colaborativas precisam ser ressignificadas e que a inclusão é um processo, onde o respeito à diversidade precisa ser garantido. Concluímos nossa pesquisa mostrando que o trabalho colaborativo tem se mostrado como uma prática que, associada às formações continuadas e a aplicabilidade das legislações vigentes, proporciona uma inclusão escolar que garante o desenvolvimento dos alunos no processo educacional.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>6 FERREIRA, Robson Alex. TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO. 22/12/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO. Depositária: Biblioteca, campus Prudente de Moraes.</p>	<p>Trabalho colaborativo entre a Universidade e a Escola para a formação de professores de educação física.</p>	<p>Analisar as possibilidades e os desafios de um trabalho colaborativo entre a Universidade e a Escola para a formação de professores, visando à promoção da inclusão escolar.</p>	<p>Não foram informados.</p>	<p>Pesquisa Colaborativa. Os sujeitos do estudo foram o pesquisador, três acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEMAT/MT e uma professora em exercício da rede estadual de ensino, que lecionava no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram as gravações, em áudio, das narrativas dos sujeitos que ocorriam durante os encontros para a formação; o questionário; e uma entrevista semiestruturada.</p>	<p>As estratégias utilizadas para a promoção da inclusão na escola e a não oportunidade de contato dos alunos da rede básica com os diferentes conteúdos que compõem o objeto de estudo da Ed. Física pode fazer com que todos não sejam afetados pelas aulas. A gestão escolar é como um centro para a superação de concepções enraizadas no individualismo que acometia a maioria dos professores e dificultava práticas que favorecessem a inclusão. Estratégias exitosas para a inclusão nas aulas de Ed. Física: dinâmicas colaborativas; coeducação; sensibilização; formação de pequenos e grandes grupos heterogêneos de pessoas. Experiências do Trabalho Colaborativo propiciaram espaços de formação inicial e continuada, permitindo encontrar caminhos para a valorização das diferentes contribuições que pode dar oportunidades a todos nas aulas de Ed. Física.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>7 SOUSA, Gercineide Maia de. A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: COLABORAÇÃO ENTRE O/A PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E OS/AS PROFESSORES/AS DA SALA DE AULA COMUM.</p> <p>21/12/2018 .</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Depositária: Biblioteca UFAC.</p>	<p>Trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) / colaborativo ao trabalho.</p>	<p>Analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de AEE é colaborativo ao trabalho docente desenvolvido pelos professores de Sala Comum, de forma a contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do EF Inicial, público-alvo do AEE, nas escolas municipais.</p>	<p>Ainscow (1995); Damasceno (2010); Almeida, Mendes; Toyoda (2011), Karagiannis; Stainback (1999); Díez (2003); Maués (2003); Tardif e Lessard (2005); Prieto (2006); Almeida, Mendes, Mantoan (2006); Mazzotta (2008); Oliveira (2010); Bezerra (2011); Carvalho (2011); Gatti (2016); Lima (2016); Bardin (2011).</p>	<p>Pesquisa documental (documentos oficiais e técnicos, tais como: Leis, Decretos, Pareceres, etc.) Estudo empírico realizado em 2018, por meio da aplicação de questionários. Participaram vinte e dois professores. O lócus, centrou-se em três escolas da área urbana, que receberam Salas de Recursos Multifuncionais em 2008 e que apresentaram o maior número de alunos matriculados em 2017.</p>	<p>A legislação vigente no país, pautada em dispositivos internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência não garante inclusão escolar, mas a política pública. O trabalho docente realizado pelos professores de AEE em colaboração com os professores da Sala Comum tem se organizado, sobretudo, nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. O trabalho desses professores tem se configurado como colaborativo na medida em que suas práticas docentes procuram responder às necessidades dos alunos com NEE, necessitando, portanto, ser reorganizado diante das dificuldades e desafios em desenvolver a aprendizagem crianças.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>8 MATEUS, Andreia Barbosa. O LETRAMENTO MATEMÁTICO: UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES PROPOSTAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA. 04/02/2016. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL Depositária: Biblioteca da UEMS de Campo Grande.</p>	<p>Letramento Matemático de alunos com deficiência intelectual.</p>	<p>Descrever e analisar a contribuição das tarefas propostas pelos professores do ensino comum para promover o Letramento Matemático de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>	<p>Teoria Antropológica do Didático (TAD).</p>	<p>Pesquisa do tipo etnográfico, permitindo a participação da pesquisadora em campo.</p>	<p>As análises indicaram a necessidade de rever o desenvolvimento da organização didática por meio de um trabalho colaborativo tendo como objetivo a ampliação de uma didática pautada nas especificidades. Este estudo apresenta um projeto de intervenção no campo empírico, que consiste na realização de oficinas pedagógicas com toda a equipe escolar. Tal proposta surgiu da necessidade de promover ações de apoio pedagógico como opção de metodologia colaborativa à educação escolar inclusiva.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>9 ARAUJO, Luana Barreto de. DIÁLOGOS ENTRE A EQUIPE CLÍNICO-ESPECIALIZADA E A ESCOLA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TESSITURA DE NARRATIVAS, SABERES E PRÁTICAS. 30/10/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Depositária: UFC.</p>	<p>Saberes (conhecimento s, informações) e práticas que a escola e a equipe clínico-especializada, apresentam em relação aos sujeitos.</p>	<p>Analisar as principais demandas de saberes (conhecimentos, informações) e práticas que a escola e a equipe clínico-especializada, reciprocamente em seus contextos de atuação, apresentam em relação aos sujeitos atendidos, com possível reverberação no favorecimento da inclusão escolar.</p>	<p>(TELLES, 2006; DIAS et al., 2016; BATISTA, 2008); (LUSTOSA, 2009; 2015; 2018; MANTOAN, 2003; MITTLER, 2003; BOOTH; AINSCOW, 2012). (BORRI-ANADÒN, 2015), (TARDIF, 2014), (BOURDIEU, 1963; 1983; 1992; 1994; 2015); (CAMPOS; CHAKOUR; SANTOS, 1997; CAMPOS, 2000).</p>	<p>Pesquisa comparada das possibilidades/ fragilidades de diálogos em favorecimento dos processos inclusivos, no ambulatório especializado a crianças/ adolescentes com deficiências. Entre maio a setembro de 2018. Etapas da investigação: análise documental junto a prontuários; análise dos protocolos avaliativos e relatórios dos professores requeridos pela equipe de atendimento; levantamento de 30 escolas da Rede Municipal sobre a interface entre a Saúde e a Educação, com base na maior quantidade de alunos com deficiência. Investigação, classificação e categorização na interseção das áreas profissionais.</p>	<p>Os relatórios escolares pela equipe clínico-especializada apresentam crianças com problemas e dificuldades, além dos expressos em laudos. As práticas demandadas pelas duas áreas são alicerçadas em práticas educativas que superam o caráter quantitativo dos protocolos de avaliação, relatórios escolares e intervenção. Há convergência entre as noções de núcleo (categorias profissionais) e de campo (práticas inclusivas), sendo esta a zona de interseção. O diálogo necessita ser meta-maior para as duas áreas, sob um olhar qualificado e ampliado sobre os sujeitos e seus contextos de vida. Materialização de práticas interprofissionais em benefício de um trabalho colaborativo que alcancem status intersetorial, em favorecimento da inclusão escolar.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>10 VENTURA, Maria Inês de Azevedo.</p> <p>EXPERIÊNCIAS DE BIDOCÊNCIA EM UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI.</p> <p>31/07/2018.</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.</p> <p>Depositária: Biblioteca do CFCH.</p>	<p>Experiências de professores que atuam em unidades integrais de atendimento à educação infantil (UMEIs) da rede pública municipal de Niterói com o modelo de bidocência.</p>	<p>Analisar a forma como essas experiências produzem sentidos e compreensões sobre a dinâmica do cotidiano escolar.</p>	<p>Walter Benjamin e Jorge Larrosa.</p>	<p>Narrativas e documentos oficiais.</p>	<p>A pesquisa cria um espaço de abertura ao diálogo, a processos de subjetividade, a singularidades, possibilidades e desafios presentes no cotidiano escolar no trabalho em parceria. As experiências narradas pelos professores entrevistados com base no conceito de experiência de Walter Benjamin e Jorge Larrosa nos auxiliam a percepção e compreensões sobre práticas de bidocência.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
11 AMARAL, Denise Santos do. AS POSSIBILIDADES DO ENSINO COLABORATIVO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. 05/10/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSM.	Ensino colaborativo junto a estudantes com deficiência e/ ou (NEE).	Analisar como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental compreendem o ensino colaborativo junto a estudantes com deficiência e/ ou (NEE).	Não foram informados.	Pesquisa com dez professores de duas escolas do município de Santa Maria – RS Como critério: professores com ou sem formação em serviço que contemplasse conteúdos sobre ensino colaborativo. Análise qualitativa e uma entrevista narrativa respondida pelos cinco professores da escola que receberam formação e pelos outros cinco da escola que não receberam formação. Para interpretação dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo, estabelecendo-se quatro categorias, denominadas: compreensão sobre o ensino colaborativo; práticas de ensino colaborativo em contexto escolar; articulação entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum e a quarta implicações do ensino colaborativo aprendizagem de estudantes com deficiência e/ ou NEE.	Todos os dez professores mencionaram perceber o ensino colaborativo como importante, porém, citaram fatores que dificultam sua realização, como, dificuldade de articulação entre os professores de EE de classe regular e o pouco tempo para realização desse modelo de serviço. Os professores que participaram da formação, tiveram momentos para pensar a respeito sobre o ensino colaborativo. Já os professores que não receberam formação compreendem que toda e qualquer ajuda/auxílio pode ser ensino colaborativo. O ensino colaborativo ainda não é uma prática, é uma ação que precisa ser disseminada entre os professores. É necessário que os profissionais envolvidos mantenham um diálogo, somem suas responsabilidades quanto ao processo de ensino.

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>12 OLIVEIRA, Vanessa de. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS COMO RECURSOS DE APOIO À APRENDIZAGEM NA ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO. 15/12/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB.</p>	<p>Uso das novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem.</p>	<p>Analisar como a escola se organiza pedagogicamente para dar respostas à diversidade de demandas educacionais dos estudantes, considerando o uso das novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem.</p>	<p>Não foram informados.</p>	<p>Pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso em uma Escola Classe de Sobradinho, com AEE e laboratório de informática. Estratégias: análise dos documentos institucionais (PPP e Mapeamento Institucional); entrevistas com gestores, coordenadores, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EAA), AEE, professores regentes e atendente do laboratório de informática; e observações em reuniões da coordenação pedagógica coletiva, na sala de recursos e no laboratório de informática.</p>	<p>A organização pedagógica pensada para atender a todos é fundamental na escola, pois considera a diversidade e por isso pode funcionar com todos os seus segmentos estruturados, articulando suas funções com o fim precípuo de inclusão. É necessário que todos os atores expressem suas vozes e que possam considerar as novas tecnologias disponíveis no espaço escolar como recursos de apoio, desde que sejam utilizadas com intencionalidade pedagógica. A articulação entre os professores e equipes que atuam na escola é ponto fundamental para que prevaleça a força do trabalho coletivo, no qual cada um possa cumprir sua parte e vivenciar que serão mais capazes de ultrapassar as eventuais fragilidades individuais para edificarem uma sociedade pautada em valores mais humanos, para vivenciar os preceitos da educação inclusiva.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>13 EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: POLÍTICAS INSTITUÍDAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS. 26/01/2017. Doutorado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES.</p>	<p>Escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial pela via do trabalho colaborativo.</p>	<p>Pensar os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial pela via do trabalho colaborativo da pesquisadora e da professora especialista com a professora da sala de aula regular.</p>	<p>Vygotsky, Martins, Góes, Saviani e Duarte; Meirieu, Drago e Sforzi; Jesus, Vasques e Baptista.</p>	<p>Como perspectiva teórico-metodológica, fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica como meio de construir junto à escola, alternativas para que todos os alunos possam ter acesso ao conhecimento, ou seja, que todos possam aprender.</p>	<p>As práticas pedagógicas podem se constituir numa via potente para garantir o acesso ao conhecimento mediado na escola; a mediação do professor é fundante para o processo de apropriação, aprendizagem e desenvolvimento do aluno; há necessidade constante de retomar, nos momentos de formação continuada em contexto, as discussões sobre a prática pedagógica. A pesquisa-ação colaborativo-crítica possibilita, de forma colaborativa, criar movimentos alternativos ao espaço-tempo do contexto educativo, de modo a potencializar os processos de escolarização dos alunos também atendidos pela Educação Especial. É fundamental que no processo de ensino o professor conte com diferentes apoios para potencializar as ações na sala de aula regular como o espaço de garantia do direito à educação de todos os alunos.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>14 SILVA, Ana Mayra Samuel da. GESTÃO ESCOLAR: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA MEDIANTE A INTERSETORIALIDADE. 19/01/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO Biblioteca Depositária: Presidente Prudente.</p>	<p>Equipe gestora escolar e a articulação intersetorial.</p>	<p>Analisar como a equipe gestora escolar de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada da equipe escolar e a articulação intersetorial para atender a política nacional de uma perspectiva inclusiva.</p>	<p>Não foram informados.</p>	<p>Metodológica qualitativa, com a participação da equipe de gestão escolar. Coleta de dados: análise documental, diagnóstico da realidade investigada, observações participantes, intervenções formativas colaborativas, grupos de discussões, relatório de campo da pesquisadora e gravação em áudio de todas as interações. Os descritores: Escola Pública, Gestão Escolar, Inclusão Escolar, Política Pública, Intersetorialidade, e Formação de Professores. Os dados foram selecionados e analisados a partir da triangulação e leitura sistemática. Diante do exposto, foram definidos eixos temáticos para a análise dos dados, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organização e Função Social da Escola: é possível incluir? 2. A Gestão Escolar na Constituição de uma Escola Inclusiva: o que fazer diante desse desafio? 3. Desafios Vivenciados para a Consolidação da Intersetorialidade em uma Perspectiva Inclusiva. 	<p>Ações seriam necessárias para solicitar e implantar uma Sala de Recursos Multifuncionais na unidade escolar e desenvolver ações e parcerias intersetoriais. A pesquisa revela que a equipe de gestão escolar, enquanto facilitadora do processo de inclusão escolar, pode apoiar práticas inclusivas e saber como e onde buscar apoio, considerando os diferentes setores da sociedade, denominada pelas políticas públicas educacionais como intersetorialidade.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>15 VENANCIO, Ana Carolina. GRUPOS DE APOIO ENTRE PROFESSORES E A INCLUSÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA A PARTIR DA ÊNFASE NO ENSINO COLABORATIVO.</p> <p>27/11/2017.</p> <p>Doutorado em EDUCAÇÃO.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.</p> <p>Depositária: BC DA UFPR.</p>	<p>Grupo de Apoio Entre Professores – GAEP.</p>	<p>Avaliar um Grupo de Apoio Entre Professores - GAEP como estratégia de reorganização do trabalho pedagógico frente à diversidade.</p>	<p>Nicolini (2013), Bourdieu, Wenger e Vygotsky.</p>	<p>Metodológica em três movimentos: olhar interno para avaliar dinamicidade, olhar externo para perceber conexões e interrelações entre práticas – espaciotemporalmente e, finalmente, análise das inteligibilidades, interpretativista e crítica. Na análise destacaram-se os indicativos teórico-práticos do documento “Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas” e as pesquisas de Rodrigues e Mendes como fontes diferenciais de debate. A questão que orientou a pesquisa: Como os GAEPs podem contribuir para transformar as práticas de docência e reorganizar o trabalho pedagógico direcionando-o a uma perspectiva inclusiva e colaborativa de ensino? Definiu-se inclusão como projeto social, cultural e político de resgate de direitos humanos.</p>	<p>A relevância do GAEP no apoio aos docentes auxiliou detectar fragilidades da realidade escolar e contribuiu no fortalecimento de recursos materiais / humanos. Evidenciou a importância da afetividade na produção do ensino. Apesar da aderência reduzida, percebeu-se o potencial que um GAEP pode ter para exercício dos princípios inclusivos. Comprovou-se a importância do GAEP ser legitimado na comunidade escolar para obter maior poder de ação e corroborou-se necessidade de ampliar discussões acerca do currículo, metodologias e avaliação na lógica inclusiva. O GAEP é um modelo formativo que poderia ser assumido enquanto rede e sistema de ensino.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
16 BUSS, Beatriz. AS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE O SEGUNDO PROFESSOR E O PROFESSOR TITULAR NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO. 31/10/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Biblioteca Depositária: BC Prof. Eurico Back.	Ensino colaborativo (coensino).	Analisar a percepção dos segundos professores de turma sobre as interações e as relações pedagógicas que se estabelecem entre esse profissional e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo (coensino).	Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).	Pesquisa de campo realizada com profissionais atuantes como segundo professores na região da 36ª gerência regional de Santa Catarina, os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, possibilitando o diálogo no momento da entrevista e uma autoavaliação. Diante dos dados foram organizados três eixos estruturantes e uma categoria denominada Autoavaliação.	A organização do sistema diante do contexto inclusivo e como ocorre o processo do coensino diante da percepção dos segundos professores, em relação aos seguintes elementos: tempo para a realização do planejamento compartilhado, suas implicações e organização do ensino; as interações entre escola, família e profissionais envolvidos; as possibilidades formativas do segundo professor; a frequência do coensino nas escolas da região e o posicionamento das segundas professoras pesquisadas. Foi possível compreender as possibilidades de interação oferecidas pelo coensino, entretanto há outros fatores que implicam para que os professores envolvidos na parceria alcancem o estágio de colaboração.

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>17 OLIVEIRA, Mercia Cabral de.</p> <p>COLABORAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ELEMENTOS EM DIÁLOGO PARA/COM/SOBRE A PRODUÇÃO CURRICULAR.</p> <p>02/03/2018.</p> <p>Doutorado em EDUCAÇÃO.</p> <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO,</p> <p>Depositária: Rede Sirius.</p>	<p>Produção curricular.</p>	<p>Compreender e analisar a colaboração na produção curricular para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da UERJ (CAp/ UERJ), a partir de um banco de dados produzido na pesquisa “Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: impactos sobre a cultura escolar” (GLAT, 2016); b) Reconhecer as dinâmicas de colaboração no cotidiano das práticas curriculares para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.</p>	<p>Stephen Ball; GLAT, 2016;</p>	<p>Pesquisa qualitativa, metodológica constituída a partir das teorias do ciclo de políticas e da atuação das políticas de Stephen Ball.</p> <p>Coleta e análise de dados.</p>	<p>A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais pressupõe alterações na cultura escolar e essas alterações requerem a colaboração entre professores especializados e de turmas comuns, uma ação política e intimamente relacionada a elaboração do currículo de cada escola. O ensino colaborativo é uma prática inclusiva inserida na produção curricular. Como tal, essa prática se constitui de ferramentas institucionais, teóricas, metodológicas e de textos políticos, que fundamentam as interpretações e as ações dos docentes especializados e os do ensino comum.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>18 ARAUJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral.</p> <p>ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UERJ: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO.</p> <p>29/08/2016.</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO.</p> <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.</p> <p>Biblioteca Depositária: Rede Sirius.</p>	<p>Atendimento educacional especializado e o ensino colaborativo.</p>	<p>Analisar o atendimento educacional especializado no Instituto de Aplicação da UERJ (CAp/ UERJ) a partir da visão da equipe envolvida no ensino colaborativo.</p>	<p>Ibiapina (2008); Bardin (1977).</p>	<p>Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e observações de campo. Para a análise dos dados, divididos em categorias temáticas que se inter-relacionam o tempo todo.</p>	<p>Os atores escolares percebem que o CAp/ UERJ é responsável por incluir pessoas com deficiência, é preciso solidificar suas práticas para atendimento a essa demanda, principalmente, nos Anos Finais do EF e Médio. A cultura escolar ainda se encontra permeada por práticas tradicionais e meritocráticas, visões limitadas em relação aos alunos incluídos e profissionais que não se sentem preparados em sua formação para trabalhar com a diversidade de seu alunado. Não existe um modelo único de AEE para o suporte de professores e alunos no ensino regular, embora, o ensino colaborativo através de práticas de bidocência e de bolsistas/ mediadores tem se constituído como uma estratégia valiosa para garantir uma escolarização significativa e que respeita das especificidades de seus alunos.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>19 MARTINELLI, Josemaris Aparecida. TRABALHO COLABORATIVO ENTRE UMA PROFESSORA ESPECIALISTA E PROFESSORES DO ENSINO COMUM PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. 13/07/2016. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Biblioteca Depositária: BC da UEL.</p>	<p>Trabalho colaborativo.</p>	<p>Desenvolver um processo de intervenção visando à promoção de um trabalho colaborativo em uma escola estadual com Educação em Tempo Integral no município de Londrina-PR.</p>	<p>Ibiapina (2008); Bardin (1977).</p>	<p>Pressupostos básicos: a caracterização da Educação Inclusiva, a formação docente e a importância do trabalho colaborativo do professor especialista junto aos demais professores. Coleta dos dados: entrevista com a professora especialista PE, aplicação de questionário aos demais participantes e observações direta em sala de aula do trabalho realizado pela PE junto aos alunos com NEE e aos demais professores. Procedimentos: ciclos de estudos referente ao trabalho colaborativo no ensino comum; práticas reflexivas desenvolvidas pela PE junto aos demais professores com alunos com NEE; planejamento das aulas em conjunto. Entrevista final com a PE e um questionário final com os professores participantes. Os dados obtidos nas três fases da pesquisa.</p>	<p>Os resultados evidenciam a relevância do processo de intervenção no desenvolvimento do trabalho colaborativo e da formação em serviço da PE e dos professores das disciplinas curriculares participantes da pesquisa. Indica ainda a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo junto a gestão pedagógica da escola participante do estudo e dar continuidade ao trabalho colaborativo e à formação da PE e dos professores com o intuito de melhorar o processo de inclusão dos alunos com NEE.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>20 HONNEF, Cláudia.</p> <p>O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO CONCEPÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.</p> <p>04/10/2018.</p> <p>Doutorado em EDUCAÇÃO.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.</p> <p>Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de UFSM.</p>	<p>Trabalho Docente Articulado</p>	<p>Defender que o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial é essencial para o sucesso do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência, no espaço escolar comum.</p>	<p>VYGOTSKI, (1995); FREITAS, (2010); DAMIANI, (2012; 2013).</p>	<p>Pesquisa do tipo intervenção pedagógica: uma escola da cidade de Santa Maria. Participaram da pesquisa: duas acadêmicas colaboradoras do curso de Educação Especial; Nove professores dos anos finais do EF, que atuavam com dois alunos com deficiência intelectual (DI); três professoras da equipe diretiva e a professora EE da escola. Coleta de dados: entrevistas, encontros formativos, registro das intervenções, um questionário avaliativo dos alunos com DI.</p>	<p>É necessária uma predisposição para o trabalho docente articulado, com característica dialógica, envolvendo todos da escola. O Trabalho Docente Articulado trouxe aprendizagens significativas a todos aqueles que adotaram essa concepção. A falta de tempo para diálogo pedagógico, a falta de recursos humanos, de recursos materiais e recursos de infraestrutura e a falta de disciplina dos alunos, foram obstáculos para o Trabalho Docente Articulado. Os dados comprovaram implicações positivas para os alunos com DI, com melhora em aspectos como compreensão e apropriação dos conteúdos, atenção, dedicação e desempenho nas atividades, maior participação nestas e melhora na interação com colegas, trazendo benefícios a todos os envolvidos: alunos, professores e equipe gestora da escola.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>21 PATIÑO, Manuela Castellanos. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DESENVOLVIDO ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ENSINO REGULAR.</p> <p>06/02/2017.</p> <p>Mestrado em Ensino em saúde.</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI.</p> <p>Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFVJM.</p>	<p>O trabalho desenvolvido entre os professores de ensino regular junto com os professores das SRM.</p>	<p>Compreender o trabalho desenvolvido entre os professores de ensino regular junto com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais em relação aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados em suas turmas.</p>	<p>Bardin.</p>	<p>A pesquisa qualitativa com enfoque exploratório; bibliográfica e trabalho de campo. Coleta de dados: entrevista em duas escolas estaduais de uma cidade localizada no interior de Minas Gerais.</p>	<p>Ausência de trabalho colaborativo entre as professoras da escola comum e da SRM, além da necessidade de formação por parte das professoras do ensino comum para atender aos alunos com NEE em suas salas. Necessidade de implementar práticas colaborativas entre o ensino comum e a SRM com o intuito de possibilitar práticas realmente inclusivas e efetivas para os alunos com NEE.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Continuação)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>22 MARCELINO, Bernardete de Lourdes Alvares. NARRATIVAS DO PROCESSO FORMATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DE CONSTITUIÇÃO DE GRUPO COLABORATIVO.</p> <p>15/08/2018 Mestrado em Educação.</p> <p>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, Biblioteca</p> <p>Depositária: Biblioteca da PUCSP.</p>	<p>Grupo colaborativo (coordenador e professores) / formação.</p>	<p>Desvelar o processo de constituição de grupo colaborativo na tessitura da formação.</p>	<p>Não foram informados.</p>	<p>Pesquisa qualitativa efetuada em uma escola pública e busca; enfoque nas narrativas sobre a experiência vivida pelos envolvidos na experiência formativa. O estudo descreve as estratégias de construção de projetos didáticos com docência compartilhada, evidenciando os procedimentos: roda da conversa e narrativas dos professores.</p>	<p>O estudo indica ainda os limites e as possibilidades da construção de um processo formativo colaborativo, para que outros coordenadores possam empreender a construção do processo de formação na escola, com o reconhecimento dos profissionais envolvidos na experiência profissional e com maior possibilidade de produzir avanços em sua prática pedagógica respaldados em uma prática narrativa e dialógica.</p>

Quadro de resumo das produções de teses e dissertações da CAPES

(Conclusão)

Título	Objeto	Objetivo	Referenciais teóricos fundamentais	Metodologia e instrumentos	Principais resultados
<p>23 SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. INCLUSÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM FOCO: PERCEPÇÕES DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL, DE SEUS PROFESSORES E DE SEUS COLEGAS.</p> <p>08/03/2017.</p> <p>Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO</p> <p>Biblioteca Depositária: Campus de Marília.</p>	<p>Formação profissional de uma aluna com deficiência visual.</p>	<p>Descrever a formação profissional de uma aluna com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, a partir da percepção da própria aluna, dos 22 professores do curso e dos 29 alunos de sua sala de aula.</p>	<p>Não foram informados.</p>	<p>Estudo de Caso, coleta dos dados, realizada em uma Faculdade de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo. Instrumentos de coleta: três questionários compostos por perguntas abertas a cada grupo de participante da pesquisa. Análise de conteúdo.</p>	<p>O exemplo da aluna com deficiência descreve dificuldades para o acesso ao conteúdo teórico, participação em aulas práticas, na avaliação das disciplinas e algumas relativas ao relacionamento interpessoal. Os professores referiram aspectos positivos da presença da aluna, disponibilidade em atuar com esse alunado, mas relataram dificuldades quanto à Educação inclusiva. Há necessidade de pesquisas que abordem o processo inclusivo com vistas à elaboração de materiais adaptados, estabelecimento de um trabalho colaborativo entre os professores e o aluno com deficiência, que favoreçam a exploração das potencialidades do aluno com deficiência visual.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Portal de Teses e Dissertações da CAPES, 2019.