

DESAFIOS DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DO ENSINO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.

Margarida Patrícia de Oliveira Souza¹
Samia Magaly Lima de Medeiros Soares²

RESUMO

Para que crianças com necessidades educacionais específicas sejam incluídas no ambiente escolar, é essencial que haja uma prática de ensino colaborativo. O objetivo da pesquisa é identificar os possíveis desafios enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto do ensino colaborativo para inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi um questionário direcionado a duas professoras da sala de recursos multifuncionais, do município de Mossoró/RN. Para o estudo teórico, fundamentamos nas literaturas dos seguintes autores: Mazzotta (2005), Kassar (2011), Quixaba (2015), Mantoan; Pietro (2022), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2023), Capellini (2004) os quais discutem sobre educação inclusiva e o ensino colaborativo. Os resultados apontam para a necessidade de parceria entre os professores do AEE e os professores da sala de aula regular. As considerações finais apontam para a importância de que ambos os profissionais articulem seus saberes para desenvolver estratégias que minimizem as dificuldades inerentes ao processo da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Palavras chaves: Atendimento Educacional Especializado. Ensino Colaborativo. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

For children with specific educational needs to be included in the school environment, it is essential that collaborative teaching practices are in place. The aim of this research is to identify the potential challenges faced by teachers in Specialized Educational Service (AEE), in the context of collaborative teaching for the school inclusion of children in the target group of special education. This is a qualitative study. The data collection tool was a questionnaire directed to two teachers from the multifunctional resource room in the municipality of Mossoró/RN. For the theoretical framework, we based our study on the works of the following authors: Mazzotta (2005), Kassar (2011), Quixaba (2015), Mantoan; Pietro (2022), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2023), Capellini (2004), who discuss inclusive education and collaborative teaching. The results point to the need for a partnership between AEE teachers

¹ Pedagoga formada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Estudante do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado do Núcleo de Educação a Distância – NEAD da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA.

² Pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

and regular classroom teachers. The final considerations emphasize the importance of both professionals collaborating their knowledge to develop strategies that minimize the challenges inherent in the inclusion process of students in the target group of special education.

Key Words: Specialized Educational Service, Collaborative Teaching, School Inclusion.

Data de Submissão: dia. mês. ano

Data de Aprovação: Dia. Mês. Ano

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um assunto marcado por diversos movimentos sociais, em prol do desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem a ascensão pessoal e profissional das pessoas com deficiência. São pautas voltadas ao acesso, permanência, igualdade de direitos e ensino de qualidade para todos, nas instituições de ensino regular, conforme estabelecido na legislação. As leis que regulamentam a inclusão escolar na contemporaneidade ainda enfrentam obstáculos que dificultam sua implementação efetiva como: estrutura física, recursos insuficientes, resistência cultural e outros.

Na década de 1990, os movimentos sociais em favor da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino regular ganharam força, impulsionados pela Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien (Tailândia), e pela Declaração de Salamanca, em 1994. Esses marcos foram fundamentais para a elaboração de documentos que garantam o direito a uma educação de qualidade para todos. Em resposta a esses movimentos internacionais, o Brasil intensificou suas ações com o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a construção de propostas de Educação Inclusiva (Quixaba, 2020).

Os debates acerca da inclusão escolar no Brasil se intensificaram com a publicação em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído por meio da Resolução CNE/CEB, de 2009, que determina as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. O documento estabelece que o AEE deve ser realizado prioritariamente na instituição de ensino, em sala de recursos multifuncionais, no contraturno das aulas, e que não deve substituir o ensino regular, tendo como principais funções a de complementar e de suplementar o desenvolvimento pleno do aluno, por meio de serviços, recursos e estratégias que eliminem as barreiras que dificultam suas aprendizagens (Brasil, 2009).

Partindo desse princípio, os estudos relacionados à temática da inclusão escolar apontam como estratégia para a educação inclusiva, o ensino colaborativo. Nesse viés, Mendes; Vilaronga; Zerbato (2023), afirmam que os estudos realizados acerca da temática da inclusão escolar apontam o ensino colaborativo como uma forma de minimizar as barreiras que dificultam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência que se encontram matriculados nas instituições de ensino.

O ensino colaborativo define-se como sendo uma parceria entre o professor da sala de aula comum e o professor especialista, na qual compartilham de responsabilidades na elaboração do planejamento, sua execução e na avaliação dos alunos, levando em consideração a heterogeneidade da sala de aula, e dos alunos com necessidade educacionais especiais (Cook e Friend, 1993, *apud*, Vilaronga, 2014).

Ante o exposto, e por discutir as adversidades existentes em relação à inclusão, bem como a relevância do ensino colaborativo como estratégia para a inclusão escolar, surge a inquietação da pesquisadora na busca de se familiarizar com a temática. Dessa maneira, a pesquisa busca responder a seguinte questão: Quais os possíveis desafios enfrentados pelos professores (as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do ensino colaborativo para a inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial?

Para tanto, esse estudo tem como objetivo geral identificar os possíveis desafios enfrentados pelos professores do AEE no contexto do ensino colaborativo para a inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial, e como objetivos específicos: descrever as atribuições do professor do atendimento educacional especializado; identificar possíveis desafios enfrentados pelos professores do AEE ao implementar estratégias de ensino colaborativo; destacar algumas estratégias que podem contribuir para efetivação do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar.

A metodologia da pesquisa, é de natureza qualitativa, pois permite o estudo das ações e das relações humanas, segundo Minayo (2001). A pesquisa é caracterizada como exploratória por proporcionar maior familiaridade com o problema apresentado por Gil (2002). O delineamento constitui-se da pesquisa bibliográfica por embasar-se em materiais já elaborados (Gil, 2002). Como participantes da pesquisa tem-se duas professoras especialistas em educação inclusiva, que atuam em salas de recursos multifuncionais, na rede pública de ensino, no município de Mossoró/RN. O levantamento bibliográfico do estudo, está pautado nos seguintes autores: Mazzotta (2005), Kassar (2011), Quixaba (2015), Mantoan; Pietro (2022), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2023), Capellini (2004), que discorrem acerca da educação inclusiva e do ensino colaborativo.

O interesse em desenvolver a presente pesquisa, surge através das minhas experiências no contexto educacional e do envolvimento com a fundamentação teórica apresentadas no decorrer do curso de especialização em AEE, que mencionam a relevância da parceria e da troca de saberes entre o professor especialista e o professor da sala de aula comum, refletindo uma estratégia que oportuniza o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência matriculados nas instituições de ensino regular.

Dessa forma, almejamos que este estudo seja significativo e contribua para a prática dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula comum, que frequentemente enfrentam desafios no processo de desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial. É importante destacar que essa pesquisa é o ponto de partida para futuras investigações em diferentes áreas relacionadas à inclusão escolar e à formação docente.

O texto subsequente, está organizado em seis seções: A Introdução estabelece o contexto e a relevância do estudo, apresentando os objetivos e as motivações da investigação. Em seguida, no Percorso Histórico da Educação Inclusiva no Brasil, será traçado um panorama das políticas e legislações que influenciaram a inclusão ao longo do tempo. A seção dedicada aos Desafios da Inclusão no Ensino Colaborativo destacará as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, analisando como essas barreiras podem impactar o processo educativo. A Metodologia descreverá os procedimentos adotados para a coleta de dados, explicando as abordagens utilizadas. Na seção de Análise dos Dados, os resultados da pesquisa serão apresentados e discutidos, permitindo uma reflexão crítica sobre as práticas colaborativas na educação inclusiva. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados da pesquisa, suas implicações para a prática educacional e sugestões para futuras investigações na área, reforçando a importância do tema em um contexto em constante transformação.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nesta seção, versa-se brevemente a respeito do percurso histórico das políticas educacionais inclusivas no Brasil, possibilitando o conhecimento breve da trajetória da educação inclusiva, no que se refere, principalmente, ao atendimento educacional especializado.

No decorrer do percurso histórico da sociedade observa-se mudanças ocorridas no contexto político, social, econômico e cultural até a atual conjuntura da sociedade contemporânea. A literatura aponta que as pessoas com deficiência enfrentaram inúmeros preconceitos em virtude de suas condições física, intelectual, sensorial e mental. Em razão

disso, durante muitas décadas as pessoas com deficiência eram tratadas com perversidade sendo excluídas, abandonadas, marginalizadas, negligenciadas e segregadas da sociedade, em virtude das suas limitações e das dificuldades que apresentavam para realização de atividades básicas do cotidiano.

Quanto a educação inclusiva, as lutas e conquistas obtidas por meio dos movimentos sociais que iniciaram nos países europeus, incitaram discussões no âmbito internacional acerca da temática da inclusão. Desses movimentos, deram início a elaboração de legislações que buscam efetivar os direitos nas mais diversas esferas e em especial as relacionadas à educação das pessoas com deficiência, que posteriormente se expandiram para outros países incluindo o Brasil. Mazzotta (2005, p. 17) confirma tal perspectiva ao apontar que “Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”. Desse modo, a educação inclusiva provém de conquistas através de ações desenvolvidas pelos movimentos sociais em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

No Brasil, a educação especial tem seu início no século XIX, no período imperial, tendo por influencia as práticas adotadas na Europa, caracterizadas por terem iniciativas oficiais e serviços pagos isolados que permearam durante um século, demonstrando o interesse de alguns em relação à educação das pessoas com deficiência (Mazzotta, 2005).

Durante os anos de 1854 a 1956 surgiram instituições e estabelecimentos para atender as pessoas com deficiência. A primeira instituição criada no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, durante o período imperial, denominada Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854. Em 1857, também no Rio de Janeiro, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. No ano de 1891, já no período republicano, através do decreto nº 1.320, o 1º Instituto criado por Dom Pedro II, mudou-se a nomenclatura para Instituto Benjamin Constant (IBC). Em média, até o ano de 1950, existiam 54 instituições públicas e privadas em algumas regiões do Brasil que atendiam pessoas com deficiência mental, sensorial e física (Mazzotta, 2005).

A educação das pessoas com deficiência até meados da década de 1950 caracterizava-se “[...], em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente a rede de ensino brasileira” (Kassar, 2011, p. 44). Desse modo, o atendimento educacional voltado para as pessoas com deficiência nas instituições existentes até esse período era marcado pelo assistencialismo, em detrimento aos direitos à educação de qualidade e igualitária nas instituições de ensino regular. No final da década de 1950, começaram a surgir nacionalmente as Campanhas, com iniciativas oficiais,

voltadas ao atendimento educacional especializado direcionados às pessoas consideradas “excepcionais”³ (Mazzotta, 2005).

A primeira Campanha fundada por meio do Decreto nº 42.728, no ano de 1957 com o fim do atendimento educacional para as pessoas com deficiência foi a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.). Posteriormente, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, através do Decreto nº 44.236/58. Logo após, através da atuação de movimentos da Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, do Rio de Janeiro, em 1960, surge a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), através do Decreto nº 48.961/60 (Mazzotta, 2005). Assim, a partir do surgimento dessas campanhas percebe-se um novo olhar dos órgãos públicos nacionais, com a expansão das políticas de inclusão relacionadas às pessoas com deficiência.

No ano de 1961, com a implantação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu Art. 88 destaca que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Esse marco da expansão ao acesso das pessoas com deficiência aos sistemas de ensino, de acordo com Kassar se deve:

A adesão do país a acordos internacionais pós-1948 pode ser considerada impulsionadora dessa ação, além dos movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiência e a disseminação de preceitos da Escola Nova. A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, adotada pela conferência geral da UNESCO em 1960, traz pressupostos importantes adotados formalmente no Brasil (Kassar, 2011, p. 44).

Dessa maneira, percebe-se o início da ascensão ao acesso no que diz respeito à escolarização das pessoas com deficiência, mesmo que ainda com caráter de integração, o que anteriormente só acontecia em instituições especializadas em atendimento educacional, isso se deve as lutas contra a discriminação e das manifestações dos movimentos sociais em prol da inclusão escolar.

Decorridos 10 anos da promulgação da Lei nº 4.024/61, ocorreu mudanças na lei após revisão que culminou na publicação da Lei Educacional nº 5.692/71 que substituiu a anterior, na época da ditadura militar. No que tange a educação especial, o Art. 9 da nova lei determina que os Conselhos de Educação regulamentem o tratamento dos alunos com

³ Terminologia usada para se referir às pessoas com deficiências “[...], físicas ou mentais, os que se encontram com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, e os superdotados” (Mendes; Tannús-Valadão, 2021, p. 44).

deficiência mental ou física, os que estejam com atraso escolar referente à idade e matrícula e os superdotados (Mazzotta, 2005). Logo, mesmo diante dessas mudanças relacionadas às legislações observa-se que a nova Lei “[...], não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais” (Brasil, 2010, p. 12). Assim, é perceptível que mesmo diante das mudanças das leis, ocorre um retrocesso em relação à inclusão escolar, tendo em vista que não há uma organização relacionada ao atendimento educacional significativo direcionado às pessoas com deficiência nas instituições de ensino regular.

No ano de 1973, surge o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão criado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de gerenciar a Educação Especial. Através da Portaria Interministerial nº 186/78 que determina os objetivos gerais relacionados ao atendimento dos excepcionais, o documento destaca a ampliação do atendimento especializado educacional e médico-psicossocial, e define a clientela específica desses serviços (Mazzotta, 2005). Assim, mesmo com o surgimento de novos órgãos e a implantação e mudanças nas redações das leis que regulamentam a educação especial, é notório o viés de integração e assistencialismo no que diz respeito às ações educativas das pessoas com deficiência (Brasil, 2010).

Em 1986, através da Portaria de nº 69 do Centro Nacional de Educação Especial define “[...], normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular” (Mazzotta, p. 75, 2005). Com essa portaria observa-se mudanças positivas em relação aos conceitos e ao direcionamento da Educação Especial agora entendida como potencializadora no desenvolvimento pleno dos educandos com necessidades educacionais especiais, sendo assim parte complementar e essencial na educação das pessoas com deficiência (Mazzotta, 2005).

Com a implantação da Constituição Federal de 1988, ocorreu uma redemocratização política e social no Brasil buscando restabelecer a igualdade de direitos a todos os cidadãos brasileiros. No que tange à educação, a nova constituição determina que todos os cidadãos têm direito a educação pública e gratuita, sendo dever do Estado possibilitar a sua oferta e o acesso a todas as pessoas (Brasil, 1988). Assim, no âmbito da educação, “[...], a política educacional passa, [...] a ser uma política pública de caráter universal e isso gera mudanças no sistema de ensino” (Kassar, 2011, p. 46). O viés da educação especial está implementado no art. 208, Inciso III, que estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p.

124). Dessa maneira, compreende-se que a educação escolar das pessoas com deficiência deveria acontecer de preferência nas instituições de ensino regular.

A partir da década de 90, aconteceram algumas conferências internacionais que resultaram em documentos relevantes que influenciaram a educação inclusiva no Brasil. A Declaração Mundial de Educação Para Todos, em 1990, é resultado da Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia (Mendes; Tannús-Valadão, 2021). Nesse período, o Brasil enfrentava números elevados de analfabetos na população e precisou fazer uma reformulação na educação e no Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), nesse último documento, aborda a integração dos alunos portadores de deficiência as instituições de ensino regular (Mendes; Tannús-Valadão, 2021).

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, com a Conferência Mundial sobre Educação Especial, resultou na elaboração da Declaração de Salamanca, documento norteador dos princípios inclusivos, tendo como suposição de que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (Declaração de Salamanca, 1994, apud, Kassar, 2011, p. 51). Dessa maneira, o documento reitera a inclusão de todas as pessoas independentes de suas condições físicas, psíquicas ou sensoriais para que tenham oportunidade de conviver com as diferenças nos ambientes educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial, surge em 1994, elaborado pela Secretaria de Educação Especial, o documento orientava a integração escolar das crianças com e sem necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino regular, desde que os alunos com deficiência pudessem no mesmo ritmo acompanhar e desenvolver atividades curriculares que os alunos tidos como normais (Mendes; Tannús-Valadão, 2021). Assim, observa-se que esse novo documento não buscava atender às especificidades educacionais das pessoas com deficiência, dentro das escolas de ensino regular.

Dentre os marcos normativos relacionados à educação nacional, em 1996, é instituída a Lei nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que atualmente é o documento normativo que rege e estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. O Capítulo V do referido documento aborda as diretrizes relacionadas à Educação Especial como sendo uma modalidade de educação, e que deve ser “[...], oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para o público alvo da educação inclusiva: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, p. 42-43). A lei preconiza que os:

[...], serviços de apoio especializado na escola regular, e que o atendimento educacional seria feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a “integração” nas classes comuns de ensino regular (Mendes; Tannús-Valadão, 2021, p. 45).

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade da organização de serviços especializados que possibilitem atender as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, assegurando a esses alunos a adaptação de currículos, metodologia, materiais didáticos, além de professores especializados que viabilizem a formação plena nas instituições de ensino regular (Brasil, 1996).

Em 2001, é instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº 2, que determina que todos os alunos sejam matriculados nos sistemas de ensino, e que as escolas garantam um ensino de qualidade a todos, organizando atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais (Brasil, 2010). Nos anos de 2003 a 2010 foram estabelecidos alguns programas através da Política Nacional de Educação Especial. Dentre esses instrumentos, destaca-se o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, criado em 2003, que formulou e publicou vários documentos.

O documento Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado, publicado em 2006, define o atendimento educacional especializado como sendo:

[...], uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, [...], serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (Brasil, 2006, apud, Borges, 2020, p. 30).

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), objetivando entre suas ações a “[...], formação de professores para a educação especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, etc” (Mendes; Tannús-Valadão, 2021, p. 46). Ainda em 2007, através do Decreto nº 6.094/97, que implementou as diretrizes do PDE, assegurou o acesso e a permanência nas escolas públicas dos alunos com necessidades educacionais especiais (Mendes; Tannús-Valadão, 2021).

Em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que intensificou as discussões acerca da inclusão escolar nas instituições de ensino regular (Mendes; Tannús-Valadão, 2021). A Resolução Nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2 de outubro de 2009, estabelece as Diretrizes Operacionais relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas instituições de ensino,

atribuindo como função do AEE a de complementar ou suplementar o desenvolvimento escolar, eliminando os entraves, através de serviços e recursos que minimizem os obstáculos que dificultam as aprendizagens, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas (Brasil, 2009).

No Art. 4 da Resolução nº 4/2009, estabelece-se como clientela do AEE os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades/superdotação. O Art. 5 da resolução supracitada determina que o AEE seja realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais da própria instituição de ensino no qual o aluno esteja matriculado ou em outra escola de ensino regular, no contraturno da aula, podendo também acontecer em instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais (Brasil, 2009).

O Art. 13 da Resolução Nº 4 do CNE, de 2 de outubro de 2009, estabelece algumas atribuições aos profissionais especializados para atuarem no AEE nas instituições de ensino:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- 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;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- 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, 2009, p. 3).

Dessa maneira, é notório que são atribuídas as funções dos professores do AEE no exercício do atendimento aos educandos com deficiência, buscando colaborar ou suplementar no desenvolvimento das aprendizagens essenciais para a inclusão e a autonomia desses alunos nos espaços escolares e na sua vida cotidiana.

Em 6 de julho de 2015, é publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.149, que entre as suas diretrizes, o art. 28, determina ao poder público a incumbência de “[...], assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e

avaliar” (Brasil, 2015)⁴, garantido o direito à educação inclusiva às pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

Percebe-se que ao longo dos anos com os movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência ocorreram algumas mudanças significativas relacionadas às políticas de educação especial, tendo por finalidade a inclusão escolar que busca favorecer a formação plena dos alunos público-alvo da educação especial que durante muito tempo eram excluídos da sociedade e não tinham seus direitos garantidos, principalmente os que tange ao acesso e a permanência na escola regular.

Assim, mesmo com as discussões e legislações vigentes surgem inúmeros desafios para os educadores, em relação ao processo de inclusão escolar, demandando responsabilidades específicas aos professores das salas de ensino regular e aos professores da sala de atendimento educacional especializado.

Na próxima seção, abordaremos sobre a importância do ensino colaborativo, os desafios relacionados a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala regular e as ações necessárias para efetivação desse serviço de apoio que objetiva contribuir positivamente no processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

3 DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO COLABORATIVO

A parceria do trabalho entre os profissionais do ensino regular e da educação especial é necessário devido ao fato de que o primeiro a perceber suas dificuldades em relação às metodologias e recursos que viabilizem a adaptação curricular acessível para seus alunos com necessidades educacionais especiais, poder dispor da parceria da complementação dos saberes do professor especialista relacionados às ações e estratégias que poderão ser utilizadas de acordo com as especificidades de cada aluno público-alvo da educação especial (Jesus, 2015).

Na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, no inciso III, do art. 8, estabelece a:

flexibilização e adaptação curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento de alunos que

⁴ A Lei nº 13.146/15 não é paginada.

apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância ao projeto político pedagógico da escola, [...] (Brasil, 2001, p. 2).

Nesse sentido, para atender às diretrizes da resolução supracitada observa-se a necessidade de realização de um trabalho articulado entre os saberes do professor da sala regular e do professor do atendimento educacional especializado, para a elaboração e adaptação curricular que atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e assim favoreçam a inclusão escolar com equidade e qualidade no ensino para todos.

Para a melhoria do ensino é importante que cada profissional envolvido tenha clareza em suas atribuições no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Como fatores de desenvolvimento do ensino colaborativo, Capellini destaca que “o trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. [...] Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (Capellini, 2004, p. 89).

Para que o ensino colaborativo ocorra nas escolas como propiciador da inclusão, verifica-se a necessidade de algumas ações relacionadas à organização das instituições de ensino. Mendes; Vilaronga e Zerbato afirmam que o ensino colaborativo:

[...], pressupõe mudança na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em números suficientes para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos (Mendes; Vilaronga e Zerbato, 2023, p. 26).

Nesse sentido, surgem alguns desafios enfrentados pelos professores especialistas no seu fazer pedagógico para a efetivação do ensino colaborativo. Para que o ensino colaborativo aconteça, tornam-se viáveis as modificações relacionadas à sistematizações das instituições de ensino, qualificação dos profissionais da educação acerca do ensino colaborativo e utilização dos recursos, serviços e metodologias necessárias para promover e potencializar o trabalho pedagógico, tendo por finalidade a ascensão ao conhecimento dos alunos público-alvo da educação especial.

Em relação a esses desafios, Mantoan; Pietro (2022) apontam que “As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade” (Mantoan; Pietro, op.cit., p. 33). Assim, compreende-se que as instituições de ensino não estão conseguindo sanar os obstáculos referentes à inclusão escolar.

Como estratégia que possibilita o ensino colaborativo, a inclusão escolar e, por consequência, melhorias na qualidade do ensino nas escolas, Mantoan (2003) destaca que se faz necessário ações pedagógicas que apoiem “[...], na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos” (Mantoan, 2003, p. 34). Para tanto, Mantoan (2022) discorre sobre a necessidade de mudanças nas escolas em relação aos modelos conservadores de ensino, e através do redirecionamento das práticas pedagógicas busquem atender as diferenças existentes no contexto escolar, garantindo o ensino de qualidade para todos. Assim, as escolas precisam buscar meios para enfrentar os obstáculos e proporcionar qualidade no ensino para todos sem distinção.

A inclusão escolar para Mendes; Vilaronga; Zerbato (2023) pressupõe uma rede de apoio que busca atender as especificidades de cada pessoa de acordo com suas peculiaridades, tendo ciência que não existe um serviço de apoio pronto e único que sirva para todos. Os serviços de apoio mais conhecidos apontados pelas autoras são: Modelo de salas de recursos; Modelo de serviço itinerante; Modelo de consultoria e Modelo de coensino.

O ensino colaborativo define-se como sendo o trabalho em conjunto entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor do ensino comum, apontados como um suporte promissor no processo da inclusão escolar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023).

Nesse viés, Mendes; Almeida e Toyoda corroboram ao definirem o ensino colaborativo como sendo “[...], um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.” (2011, p.85). Assim, perante o exposto, percebe-se a relevância da articulação entre os saberes dos (as) professores (as) da sala comum e do (a) professor (a) do AEE no processo da inclusão escolar.

Na Nota Técnica - SEESP/ GAB/ nº 11/2010 que estabelece como uma das competências da escola na implantação da sala de recursos multifuncionais para a oferta do AEE “[...], e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;” (Brasil, 2010, p. 4). A relevância da articulação entre os professores da educação especial e da sala regular, no intuito de favorecer a inclusão escolar das pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

4 METODOLOGIA

A abordagem dessa pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de acordo com Minayo (2001), as pesquisas com essa abordagem possibilitam um aprofundamento dos processos, dos fenômenos e das ações e relações humanas. A pesquisa caracteriza-se como sendo exploratória. De acordo com Gil (2002, p. 41) “estas pesquisas têm por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, [...]”. Assim, com a realização deste estudo busca-se esclarecer quais os desafios enfrentados pelos professores do AEE em relação ao ensino colaborativo para a inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial.

Para a produção dos dados, como instrumento, usaremos o questionário semiestruturado, composto de 5 questões, elaborada por meio da ferramenta Google Forms. Andrade; Brinatti; Silva (2018) apontam sobre a flexibilidade do uso da ferramenta Google Forms, por possibilitar diversas funcionalidades de uso na elaboração de questionários de pesquisas, avaliações escolares, fichas de inscrições, enquetes, planejamento de atividades, etc.

A decisão pelo uso da ferramenta tecnológica, deu-se em virtude da impossibilidade de horários disponíveis pelas participantes de uma visita presencial, devido às duas professoras atuarem em salas de recursos multifuncionais em um horário, e no contraturno do atendimento elas atuam como professoras em salas de aula comum e foi sugerido por elas a possibilidade do envio do questionário por alguma ferramenta tecnológica (Email, Whatsapp) para a realização da pesquisa. Assim, o uso da ferramenta possibilitou o direcionamento e a participação das duas professoras que atuam no AEE, através de link no Whatsapp enviado para as docentes. De acordo com Gil, o instrumento utilizado se define como sendo “[...], um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (Gil, 2002, p. 114).

A motivação para tal escolha se deu em virtude de buscar identificar os desafios enfrentados pelos (as) profissionais, em relação ao ensino colaborativo para a inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial. A escolha de duas participantes para a realização da pesquisa sucedeu pela possibilidade de fazer um comparativo relacionado as suas vivências cotidianas na realização de seu ofício profissional, e assim corroborar no alcance dos objetivos propostos da pesquisa. Dessa maneira, a seleção das participantes ocorreu devido a um contato anterior da pesquisadora no período da graduação, com uma das professoras participantes, momento em que foi possível perceber o zelo e a dedicação que ela estima pelo exercício de sua profissão, na sala de AEE. Sobre a preservação da identidade das profissionais, destacamos que serão mantidas em sigilo. Para tanto, utilizaremos pseudônimos para identificação nesta pesquisa. Assim, quando nos referirmos às professoras, usaremos a identificação de Professora 1 e Professora 2.

A Professora 1 tem 46 anos de idade, é graduada em pedagogia, especialista em Atendimento Educacional Especializado, e atua na sala de recursos funcionais há 4 meses. A Professora 2 tem 50 anos de idade, é graduada em pedagogia, especialista em supervisão e orientação escolar, mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atua na sala de recursos multifuncionais há 8 anos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados e discussões a partir da análise e produção dos dados, efetivados através do envio do questionário às professoras participantes da pesquisa, tendo por finalidade identificar os principais desafios enfrentados pelos professores do AEE ao implementar estratégias de ensino colaborativo. As questões prévias do questionário tinham por objetivo a caracterização das professoras nos diferentes aspectos (sexo, idade, tempo de atuação no AEE, formação).

As questões subsequentes tinham como propósito o entendimento das profissionais acerca do ensino colaborativo e os desafios da sua implementação no cotidiano da inclusão escolar. Além disso, buscamos identificar as estratégias utilizadas para efetivação do ensino colaborativo no processo da inclusão escolar. Para tanto, analisaremos a partir do referencial teórico da pesquisa. Logo abaixo na tabela, seguem os questionamentos direcionados às professoras do AEE e suas respectivas respostas.

Tabela 1 – Questionário encaminhado às professoras do Atendimento Educacional Especializado

PERGUNTAS	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Qual a sua compreensão acerca do ensino colaborativo?	Precisam caminhar juntos, AEE e ensino comum.	As ações colaborativas do AEE são essenciais para garantir ambientes inclusivos, no ambiente escolar essas ações são norteadas em três direções: professor da sala comum, família e aluno com deficiência. Os planejamentos em conjunto viabilizam as adaptações específicas para cada aluno. No contexto familiar é importante oferecer

		orientações e suporte para conduzir o desenvolvimento da autonomia, e quanto ao aluno implementar estratégias e atividades que ajudem a alcançar objetivos que colaborem com o desenvolvimento acadêmico e social.
Enquanto professor (a) do (a) AEE, quais desafios enfrenta no seu cotidiano para a implementação do ensino colaborativo?	Famílias e professores do ensino comum.	Manter comunicação contínua com os professores da sala comum. Os alunos do AEE são atendidos em horário contrário a matrícula [...], essa logística dificulta a comunicação presencial com o professor.
Você concorda que o ensino colaborativo contribui na inclusão escolar?	“Sim.”	Concordo, manter o contato contínuo com a família e o professor da sala comum propicia o progresso dos alunos e o planejamento das intervenções educativas e sociais que garantem o desenvolvimento autônomo e significativo do aluno.
Quais fatores dificultam na parceria e articulação entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE em relação ao ensino colaborativo?	Resistência dos professores da sala comum.	O horário de trabalho que ocorre em turnos diferentes, inviabilizando o diálogo e o planejamento contínuo, seguido da resistência de alguns profissionais em participar de formação continuada e a infraestrutura precária das unidades educativas.
Quais estratégias poderiam contribuir para a efetivação do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar?	O entendimento do professor da sala de aula comum sobre a importância de se trabalhar juntos.	Desenvolver políticas voltadas ao planejamento em conjunto dos profissionais, conhecimento e aquisição de recursos de Tecnologia Assistivas, rede de apoio fortalecida e compromisso com educação inclusiva.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas das professoras participantes da pesquisa (2024).

Inicialmente, por compreende-se a relevância do ensino colaborativo como promissor potencial para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, foi questionada a compreensão delas em relação ao ensino colaborativo. No que tange ao conceito

de ensino colaborativo, seguem as respostas das professoras: “que precisam caminhar juntos. AEE e ensino comum” (Professora 1, 2024). Para a Professora 2:

“As ações colaborativas do AEE são essenciais para garantir ambientes inclusivos, no ambiente escolar essas ações são norteadas em três direções: professor da sala comum, família e aluno com deficiência. Os planejamentos em conjunto com os professores da sala comum viabilizam as adaptações específicas que os alunos necessitam, no contexto familiar é muito importante oferecer orientações e suporte para conduzir o desenvolvimento e autonomia do filho ou da filha e quanto ao aluno é de suma importância implementar estratégias e atividades que ajudem a alcançar objetivos que colaborem com o desenvolvimento acadêmico e social” (Professora 2, 2024).

Inferimos, a partir dessas colocações, que as professoras compreendem o conceito de ensino colaborativo e a pertinência que o mesmo pode proporcionar e garantir a inclusão escolar. Nessa perspectiva, Capellini e Mendes (2007) destacam que a colaboração ocorre através da junção das habilidades de cada educador, no desenvolvimento de estratégias criativas na resolução dos problemas, apoiando-se e assumindo as responsabilidades educacionais.

No que diz respeito aos desafios que essas profissionais da educação enfrentam cotidianamente em relação a implementação do ensino colaborativo, a Professora 1 (2024) aponta que estão relacionados “as famílias e os professores do ensino comum”. A esse respeito, a Professora 2 (2024) aponta que:

“Manter uma comunicação aberta e contínua com os professores da sala da sala comum, em virtude do horário de trabalho. Os alunos do AEE são atendidos em horário contrário a matrícula da sala comum, essa logística dificulta a comunicação presencial com o professor, geralmente mantemos o contato via redes sociais e em momentos de reuniões para planejamento aos sábados”.

Nas colocações das professoras, percebe-se a necessidade de uma maior aproximação e participação da família e principalmente a articulação entre os profissionais envolvidos no planejamento do ensino-aprendizagem para os alunos público-alvo da educação especial.

Assim, Luiz (2008, apud, Mendes; Vilaronga; Zebarto, 2023, p. 39) apontam que “[...], a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas da educação e da saúde” são alguns dos desafios a serem superados para que aconteça inclusão escolar. Nessa perspectiva, constatamos a relevância da parceria entre o professor da sala comum e do professor especialista, como também a participação da família e de outros profissionais que contribuam na construção de práticas inclusivas que eliminem as barreiras que dificultam o acesso a permanência, buscando estratégias para a promoção da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Em relação aos fatores que dificultam a articulação entre o professor da sala regular e o professor da sala de aula comum, as professoras relatam que “a resistência dos professores da sala comum” (Professora 1, 2024). De acordo com a outra professora entrevistada os principais fatores são: “[...], o horário de trabalho que ocorre em turnos diferentes, inviabilizando o diálogo e o planejamento contínuo, seguido da resistência de alguns profissionais em participar da formação continuada e a infraestrutura precária de algumas unidades educativas” (Professora 2, 2024).

Na fala das professoras é possível perceber que diante dos vários fatores elencados, elas destacam a resistência dos professores da sala de aula comum. Também é sabido que “[...], no trabalho colaborativo, ninguém é mais do que ninguém, o especialista não é mais do que o docente, mas parceiro na busca e organização dos saberes que possibilitem a resolução dos problemas e o crescimento profissional” (Silva, 2008, apud Bedaque, 2015, p. 37). Corroborando nessa perspectiva, Mendes; Vilaronga; Zerbato (2023) destacam a importância do apoio mútuo entre os profissionais, a troca e a soma dos saberes para o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos envolvidos. Dessa maneira, o trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula e o professor especialista torna-se crucial no contexto da educação escolar inclusiva, pois, a união dos saberes entre esses profissionais possibilitará a quebra das barreiras que impedem o desenvolvimento pleno dos alunos público-alvo da educação especial.

No que diz respeito às estratégias que podem colaborar para a efetivação do ensino colaborativo, a Professora 1 destaca a importância do professor do AEE em trabalhar junto ao professor da sala de aula comum (Professora 1, 2024). Para a Professora 2 faz-se necessário “[...], desenvolver políticas voltadas ao planejamento em comum dos profissionais, formações significativas e contínuas [...], conhecimento e aquisição de recursos de Tecnologia Assistiva para os ambientes escolares, rede de apoio e compromisso com a educação inclusiva” (Professora 2, 2024).

No relato das professoras é possível perceber que ambas concordam sobre a relevância do trabalho articulado entre os profissionais na elaboração de um planejamento que atenda as especificidades dos alunos como sendo eficaz para a efetivação do ensino colaborativo na perspectiva da inclusão escolar. Mendes; Vilaronga e Zerbato discorrem que “[...], a inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades, [...], e nem sempre os professores estão dispostos a saírem de sua zona de conforto para ousar esses desafios” (p. 72, 2023).

Assim, após a análise dos elementos do questionário percebemos o quanto é desafiador para os profissionais especialistas que atuam nas escolas a articulação com os

profissionais da sala de aula comum, na tentativa de buscar e desenvolver estratégias que minimizem os entraves existentes no contexto escolar, possibilitando, assim, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola, tendo em vista que através dessa parceria possam sonhar na tão almejada qualidade do ensino para todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria entre os professores (as) especialistas e os professores (as) da sala comum na perspectiva do ensino colaborativo é de fundamental importância para a inclusão escolar, uma vez que é o meio pelo qual possibilita a troca de saberes e experiências entre esses profissionais, sendo uma ponte para a ascensão e inclusão das pessoas com deficiência, por proporcionar meios que minimizem as barreiras que impedem o acesso e a permanência destes na escola.

A educação é um direito garantido por lei a todos os cidadãos, assegurando-lhes acesso e permanência em todas as instituições de ensino do país, esse acesso deve ser igualitário a todas as pessoas independente de suas condições físicas, emocionais ou cognitivas. Ao longo dos anos, as discussões acerca da temática da inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar vêm sendo impulsionada, e através de lutas e movimentos sociais, os direitos dessas pessoas de terem uma educação de qualidade com equidade, que oportunize o desenvolvimento pleno de suas habilidades e aprendizagens, estão garantidos pela legislação brasileira.

O estudo buscou identificar os desafios enfrentados pelos (as) professores (as) do Atendimento Educacional Especializado no contexto do ensino colaborativo para a inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial, sendo possível, a partir dos objetivos, a identificação desses desafios específicos nas práticas pedagógicas de duas professoras que atuam em salas de recursos multifuncionais, na Rede Municipal de Ensino, no município de Mossoró/RN. Nessa perspectiva, o trabalho em tela revela as dificuldades que ambas as profissionais enfrentam cotidianamente para articular junto aos (as) professores (as) da sala de aula comum, um planejamento com estratégias, recursos e materiais pedagógicos, que viabilizem o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com deficiência matriculados nas instituições de ensino.

No tocante às atribuições do professor do AEE, identificamos através da Resolução Nº 04/2009 do CNE as diretrizes que orientam o exercício profissional, tendo como principais funções a de suplementar e complementar as aprendizagens dos alunos público-alvo da educação especial. Para tanto, o professor especialista tem a responsabilidade de identificar,

elaborar, produzir recursos, desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento dos alunos. Além de elaborar e executar o Plano de AEE que atenda as especificidades de cada aluno. O professor especialista deve acompanhar a aplicação desses recursos e suas funcionalidades em sala de aula. Como também, buscar parcerias com profissionais de outras áreas para que juntos possam pensar e elaborar estratégias em prol do desenvolvimento do aluno. O professor do AEE no seu fazer pedagógico necessita articular-se com o professor da sala de aula para a utilização dos recursos ou serviços que promovam a participação no contexto da sala de aula comum.

Os resultados dessa pesquisa abrangem pressupostos que nos permite a identificação dos desafios que os professores do AEE enfrentam no seu cotidiano para a concretização da parceria junto aos professores da sala comum, e esses entraves são uma realidade atual dentro das escolas. Assim, o estudo aponta, entre alguns desafios enfrentados pelo professor especialista, à objeção do professor da sala de aula comum em ter sensibilidade na busca de novos conhecimentos sobre educação especial. Nesse viés, faz-se necessário que esses profissionais reflitam sobre a relevância da formação continuada na área da inclusão, e a importância dos momentos formativos realizados pelos professores do AEE nas instituições de ensino, tendo por finalidade apresentar a produção e o uso de recursos, serviços ou estratégias com intuito de possibilitar a participação nas atividades escolares dos alunos com deficiência. Percebemos ainda que os professores da sala de aula precisam refletir e se sensibilizar que as crianças com deficiência quando estimuladas de maneira correta, através de uso de ferramentas, serviços, adaptações ou recursos específicos de acordo com suas necessidades, podem ter uma evolução no seu desenvolvimento educacional e em sua aprendizagem de modo geral.

Os resultados revelam ainda que os desafios enfrentados pelas professoras do AEE em relação ao ensino colaborativo, na sua maioria estão pautados ao contexto da instituição de ensino, um dos condicionantes apontados pelas profissionais é a falta de horário específico para a realização da articulação da elaboração do planejamento específico para cada individualidade dos alunos com deficiência, devido às profissionais trabalharem nas instituições em horário diferentes, pois o Atendimento Educacional Especializado dos alunos acontece no contraturno do horário de aula.

Para que o ensino colaborativo se efetive no cotidiano escolar, o estudo oportuniza uma reflexão sobre algumas estratégias que podem favorecer a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum. Entre as quais destacamos a colaboração e a sensibilidade na partilha de saberes entre esses profissionais, como também a participação da família e de profissionais de outras áreas na realização do planejamento e na busca por

estratégias que eliminem as barreiras que impedem o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se fundamental nesse processo.

Obtivemos indícios do quão importante é a articulação entre os professores especialistas em AEE e os professores da sala de aula comum, no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, que remete inúmeros desafios em suas práticas pedagógicas, nas instituições de ensino. Por exigir desses profissionais a sensibilidade da relevância do trabalho em parceria, na busca para desenvolver um planejamento estratégico, que viabilize a participação, o acesso e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, com o apoio da escola e da secretaria de educação com ações que viabilizem a flexibilidade dos horários dos professores para possibilitar reuniões de planejamento e a articulação destes profissionais, para assim potencializar o sucesso escolar de todos os alunos.

Em síntese, a pesquisa sobre os desafios do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do ensino colaborativo para a inclusão escolar destaca a necessidade de uma formação continuada dos profissionais e a importância de estratégias colaborativas entre os educadores. Para melhorar a prática educacional, é essencial promover ambientes inclusivos, fortalecer a colaboração entre os membros da comunidade educativa e adaptar as estratégias pedagógicas necessidades dos alunos e a realidade da escola. A pesquisa apresentada não se esgota nas informações aqui discutidas, mas abre caminhos para novas investigações que aprofundem as práticas colaborativas no AEE tendo como foco a educação de qualidade em um contexto educacional em constante transformação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. V. C.; BRINATTI, A. M.; SILVA, S. L. R. **O uso do Google Forms como instrumento de revisão de competências de Física Experimental em um curso de Licenciatura em Física.** Revista Tecnologias na Educação. v. 25, p.1-13, 2018. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/07/Art48-vol.25-Junho-2018.pdf>. Acesso em: 05 Nov 2024.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado.** – Mossoró, 2015, 68p.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 jul 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016, p.123-126. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 11 jul 2024.

BRASIL. **Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 11/2010, de 07 de maio de 2010.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2024.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.** Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado na Escola Comum Como Ação Pedagógica Favorecedora da Educação Inclusiva.** - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020. 195 p.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **O Ensino Colaborativo Favorecendo o Desenvolvimento Profissional para a Inclusão Escolar.** Educare et Educare, Cascavél, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul/dez. 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659/1346>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São

Carlos, 2004. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2022. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 01 Ago. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Tensões entre conhecimentos comuns e específicos no processo de escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 61–80, 2015. Disponível em:
<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015061>. Acesso em: 18 jul. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Percursos da Constituição de Uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 41-58, 2011. Trimestral. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? por quê? como fazer?**. Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção Cotidiano Escolar). Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>>. Acesso em: 02 jul 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos/** Maria Teresa Eglér, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadoras. - 7. ed. - São Paulo: Summus, 2022.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. – 5º ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VALADÃO, Gabriela Tannús. **Políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: Plano Educacional Individualizado em Foco**. – Curitiba: Íthala, 2021. E-book. 267 p. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2021/07/e-book-politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011a. UFPR. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. Disponível em:

https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 23 Out 2024.

QUIXABA, Maria Nilza de Oliveira. **A Inclusão na Educação:** humanizar para educar melhor/ Maria Nilsa Quixaba. – São Paulo: Paulinas, 2015.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula:** Formação nas práticas pedagógicas do coensino / Carla Ariela Rios Vilaronga. -- São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em: 23 Out 2024.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2023. 160 p.